

# **“... ei kristen og moralsk oppseding...”?**

*En fagdidaktisk undersøkelse av religions- og livssynsminoriteters holdninger til grunnskolefaget Kristendomsreligions- og livssynskunnskap.*

**Ellen Mir Weigård**



Masteroppgave i religionshistorie

Institutt for kulturstudier og orientalske språk

**UNIVERSITETET I OSLO**

Våren 2007



# Sammendrag

KRL ble høsten 1997 innført som obligatorisk fag i grunnskolen og erstattet dermed de tidligere fagene kristendomskunnskap og livssynskunnskap. I tråd med enhetsskoletanken skulle faget samle alle elever til felles religionsundervisning og på den måten bidra til en felles kunnskapsbase i befolkningen. Allerede fra tidlig planleggingsfase ga flere religions- og livssynsminoriteter uttrykk for sine bekymringer angående det nye faget. Konflikten, som startet i 1995, pågår fremdeles, og den har vært så dyp at KRL-saken har blitt prøvd rettslig både nasjonalt og internasjonalt.

Denne oppgaven er en grundig undersøkelse av religions- og livssynsminoriteters holdninger til KRL-faget. Blant de fremste kritikerne finner vi Human-Etisk Forbund, Islamsk Råd Norge, Buddhistforbundet og Det Mosaiske Trossamfund. Deres motstand mot faget knytter seg hovedsakelig til formålet, innholdet, metodene og fritaksmulighetene. Det som skal være et åpent og inkluderende fellesfag oppleves av minoritetene som et kamouflert kristendomsfag, blant annet på grunn av skolens formålsparagraf, som sier at opplæringen skal gi elevene ”ei kristen og moralsk oppsedning”. Når det gjelder innholdet i faget, mener minoritetene at kristendommen har en for stor plass på bekostning av lærestoff om andre tradisjoner. Dessuten mener de at metodene i faget på forskjellige måter legger opp til forkynnelse. Når fritaksretten i tillegg er begrenset, opplever minoritetene at deres rettigheter ikke blir ivaretatt.

Problemene viser seg å være dels av fagdidaktisk art, dels av juridisk art. Det vil si at faget står ovenfor pedagogiske så vel som menneskerettslige utfordringer. Min antagelse er at disse to nokså ulike problemområdene kan løses ved å endre det faglige grunnlaget for KRL-faget og ved å endre tilnæringsmåte til religionsundervisningen. Derfor har jeg tatt en titt på deler av den religionspedagogiske diskusjonen her hjemme og argumenterer for at teologi viker plassen for religionshistorie som basisfag for KRL. Dessuten mener jeg at den norske debatten med fordel kan hente inspirasjon fra religionsundervisningsprosjekter i England, der de har lang erfaring med lignende problemstillinger. Jeg har undersøkt to modeller derfra som springer ut fra en tilnærming som legger mer vekt på dialog enn på kunnskapstilegnelse. En slik tilnærming mener jeg er nødvendig for å skape et fag som tilfredsstiller ulike behov i et flerkulturelt og flerreligiøst samfunn.



## **Forord**

Tusen takk til Sigurd Hjelde for grundig veiledning, mange gode råd og en god porsjon tålmodighet.



# Innhold

<b>SAMMENDRAG.....</b>	<b>I</b>
<b>FORORD .....</b>	<b>III</b>
<b>INNHold.....</b>	<b>V</b>
<b>1. INNLEDNING .....</b>	<b>1</b>
1.1 TEMA OG PROBLEMSTILLINGER .....	1
1.2 TILNÆRMING OG METODE.....	3
1.3 DEL AV EN FAGLIG TRADISJON .....	4
1.4 OPPGAVENS STRUKTUR .....	5
<b>2. BAKGRUNNSKAPITTEL .....</b>	<b>7</b>
2.1 HVA ER DIDAKTIKK?.....	7
2.2 RELIGIONSPEDAGOGISK FORSKNINGSHISTORIE – ET LITE UTSNITT.....	8
2.3 RELIGION I NORGE.....	10
2.3.1 Religionsfrihet.....	10
2.3.2 Religiøs og livssynsmessig mangfold .....	11
2.4 RELIGION I SKOLEN .....	12
2.4.1 Kirke og skole.....	12
2.4.2 Grunnskoleloven av 1969.....	13
2.4.3 Mønsterplanene av 1974 og 1987.....	15
2.5 OPPSUMMERING .....	18
<b>3. KRL-FAGET OG NY OPPLÆRINGSLOV .....</b>	<b>19</b>
3.1 UTVIKLINGEN AV KRL-FAGET OG OPPLÆRINGSLOVEN AV 1998 .....	19
3.1.1 NOU 1995: 9 Identitet og dialog.....	19
3.1.2 Den videre politiske prosessen.....	20
3.2 BESTEMMELSENE FOR FAGET .....	26
3.2.1 L97 .....	27
3.2.2 Opplæringsloven av 1998.....	29
3.3 EVALUERINGEN AV FAGET .....	31
3.3.1 KRL-boka .....	32
3.3.2 Endringer etter kritikk fra FN-komiteen.....	33
3.3.3 KRL-boka 2005 .....	35
3.4 OPPSUMMERING .....	37
<b>4. MINORITETENES HOLDNINGER.....</b>	<b>39</b>

4.1	LIVSSYNSMINORITETER .....	40
4.1.1	<i>Human-Etisk Forbund</i> .....	41
4.2	RELIGIØSE MINORITETER .....	50
4.2.1	<i>Islamsk Råd Norge</i> .....	51
4.2.2	<i>Buddhistforbundet</i> .....	56
4.2.3	<i>Det Mosaiske Trossamfund</i> .....	63
4.3	LIKHETER OG FORSKJELLER .....	65
4.3.1	<i>Formål</i> .....	66
4.3.2	<i>Innhold</i> .....	67
4.3.3	<i>Metode</i> .....	68
4.3.4	<i>Fritak</i> .....	70
4.4	OPPSUMMERING .....	70
<b>5.</b>	<b>PROBLEMENE OG DERES MULIGE LØSNINGER .....</b>	<b>72</b>
5.1	HOVEDPUNKTENE I KONFLIKTEN .....	72
5.1.1	<i>Identitet eller dialog?</i> .....	73
5.1.2	<i>Rettigheter</i> .....	75
5.2	DEN FAGLIGE DEBATTEN .....	77
5.2.1	<i>Religionspedagogisk debatt i Norge</i> .....	79
5.2.2	<i>Fagmodeller fra England – the multifaith approach</i> .....	82
5.3	NYTT FAGLIG GRUNNLAG FOR KRL? .....	87
<b>6.</b>	<b>AVSLUTNING.....</b>	<b>91</b>
6.1	VEIEN VIDERE.....	92
	<b>KILDELISTE .....</b>	<b>96</b>
	LOVER, STORTINGSdokUMENT, HØRINGSUTTALELSER OSV. ....	96
	<i>Lover</i> .....	96
	<i>Stortingsdokument</i> .....	96
	<i>Utreddinger m.m.</i> .....	97
	<i>Læreplaner, forskrifter, rundskriv m.m.</i> .....	97
	<i>Høringsuttalelser m.m.</i> .....	98
	ANDRE KILDER.....	100
	<i>Internettkilder</i> .....	100
	<i>Avis- og nettartikler</i> .....	100
	<i>Litteratur</i> .....	101



# 1. Innledning

I Humanismens hus ble jubelen sluppet løs da Human-Etisk Forbund (HEF) i begynnelsen av 2005 fikk medhold i FNs menneskerettskomité i sitt søksmål mot den norske stat.<sup>1</sup> Komiteen konkluderte med at KRL-faget, slik det praktiseres i dag, er i strid med menneskerettighetene, og den påla staten å foreta nødvendige endringer.<sup>2</sup>

Ti år tidligere, da planleggingen av dette nye fellesfaget ble satt i gang, begynte HEFs og religiøse minoriteters kamp mot faget, som de anså som uakseptabelt for seg og sine barn. KRL-faget har vist seg å bli ett av de heftigst debatterte sakene i norsk skolepolitikk, og en svært langvarig sådan. Saken gikk gjennom hele det norske rettssystemet før den ble sendt til FN-komiteén, og i skrivende stund er den til behandling i Den europeiske menneskerettighetsdomstolen i Strasbourg. I dag, ti år etter at faget ble innført i skolen og tolv år etter at planleggingen ble satt i gang, er det fra minoritetenes side fortsatt stor motstand mot det.

## 1.1 Tema og problemstillinger

Temaet for denne oppgaven er den skolepolitiske debatten, nærmere bestemt diskusjonen rundt KRL-faget. I denne omfattende debatten konsentrerer jeg meg om å undersøke religions- og livssynsminoriteters holdninger til KRL.

KRL ble innført som obligatorisk fag i grunnskolen høsten 1997 og erstattet de tidligere fagene kristendomskunnskap og livssynskunnskap. I tråd med enhetsskoletanken skulle faget bidra til å samle elever av ulike bakgrunn i felles undervisning. På den måten skulle grunnlaget for en felles kunnskapsbase i befolkningen legges. Av den grunn ble fritaksretten sterkt begrenset sammenlignet med fritaksmuligheten i de foregående fagene. Idealene og intensjonene bak faget skulle imidlertid vise seg å være vanskelig å realisere til alles tilfredshet. Spesielt religions- og livssynsminoriteter så store problemer med planene for faget og den praktiske gjennomføringen av det. Konfliktene rundt det nye fellesfaget har siden innføringen

---

<sup>1</sup> Saken ble formelt anført av åtte foreldrepar, men de var alle tilknyttet HEF, og forbundet var pådriveren.

<sup>2</sup> FNs menneskerettskomité har ikke samme juridiske myndighet som en domstol, men Norge har gjennom å ratifisere menneskerettskonvensjonen forpliktet seg til å følge den.

”...ei kristen og moralsk oppseding...”?

vært så dype at saken har blitt prøvd rettslig både i Norge og internasjonalt, og man har ennå ikke kommet til enighet.

Mitt fokus ligger altså på religions- og livssynsminoriteters deltakelse i og bidrag til KRL-debatten. Spesielt HEF har vært svært aktiv i debatten og har vært mye framme i mediene for å gjøre sin mening kjent. Kanskje er HEF den mest ressurssterke og handlingskraftige av tros- og livssynsminoritetene i Norge, i hvert fall når det gjelder spørsmål om religionsfrihet og skolepolitikk. Profilerte navn som Lars Gule og Bente Sandvig har frontet forbundet gjennom debatten om KRL, og også i de parallelle diskusjonene om formålsparagrafen i skolen og om forholdet mellom stat og kirke. I tillegg til HEF har Islamsk Råd Norge (IRN) vært engasjert i KRL-diskusjonen på vegne av den muslimske minoriteten i Norge. Her er det Karima Solberg og Mohammed Bouras som har fremmet muslimenes sak, i mediene og i dialog med departementet. Videre har Buddhistforbundet (BF) – representert i debatten i hovedsak av Egil Lothe – hatt sterke meninger om KRL. BFs engasjement i debatten har stort sett begrenset seg til korrespondanse med den politiske ledelsen, og forbundet har ikke vært særlig synlig i mediene. Til slutt vil jeg trekke fram en av Norges eldste religiøse minoriteter, den jødiske. Det Mosaiske Trossamfund (DMT) – i denne saken med Katrine Cohen og Michael Melchior som talpersoner – har ikke vært blant de ivrigste debattantene i KRL-diskusjonen, men har like fullt hatt sterke meninger om faget.

Gjennom undersøkelsen av disse fire minoritetsrepresentantenes bidrag til KRL-debatten tar jeg sikte på å finne svar på to hovedproblemstillinger:

### **1. Hva er religions- og livssynsminoritetenes holdninger til KRL-faget?**

### **2. Kan religionshistorie bidra til å løse KRL-problemet?**

Første del av oppgaven er dermed deskriptiv. Ved hjelp av tre underproblemstillinger søker jeg å gjøre rede for minoritetenes holdninger. Hva sier minoritetene direkte eller indirekte om *hvorfor* det skal undervises om religion i skolen? Mer konkret dreier det seg mest om synspunkter rundt formålet med skolen generelt og religionsundervisningen spesielt. Hva mener de at *innholdet* i undervisningen skal være? Her er det i hovedsak snakk om holdninger til lærestoffet og fordelingen av dette. Og hvordan ønsker de at læreren skal *formidle* stoffet? Det vil si hvilke synspunkter har de omkring arbeidsmåter og -metoder?

Siste del av oppgaven er en drøfting av hvordan en kan løse KRL-problemet. På bakgrunn av undersøkelsen av minoritetenes synspunkter vil jeg her gå inn i den religionspedago-

giske diskusjonen med det mål å bidra til en løsning på konflikten. Nærmere bestemt fokuserer jeg her på religionshistoriefagets mulige rolle i den videre utviklingen av KRL-faget.

## 1.2 Tilnærming og metode

Emnet for oppgaven er den skolepolitiske debatten om KRL-faget. I min undersøkelse av dette emnet har jeg en religionsdidaktisk tilnærming. I debatten om KRL-faget driver aktørene, kanskje ubevisst, med fagdidaktisk refleksjon. Religionsdidaktiske spørsmål som hvorfor vi skal undervise om religion i grunnskolen, hva som skal legges vekt på og hvordan materialet skal formidles, står sentralt i debatten.

I min undersøkelse er det ingen klare skiller mellom refleksjon rundt fag og metode, og jeg legger derfor til grunn en vid forståelse av didaktikk.<sup>3</sup> Min analysemodell har følgende tre kategorier: hvorfor, hva og hvordan. Undervisningens *hvorfor* dreier seg om målene, skolens mål generelt og religionsundervisningens mål spesielt. Undervisningens *hva* handler om innholdet i undervisningen, og dens *hvordan* dreier seg om arbeidsmåter og -metoder. I KRL-debatten har de fleste aktørene mer eller mindre bestemte meninger om hvorfor den offentlige skolen skal ha religionsundervisning, hva barna skal lære og hvordan undervisningen skal foregå.

En stor del av minoritetenes holdninger har blitt formidlet gjennom korrespondanse med departementet, men også i tekster på minoritetenes eget initiativ blant annet i aviser, bøker og medlemsblader. Minoritetenes holdninger er med andre ord tilgjengelig i utallige skriftlige kilder av ulike slag. Dessuten finnes det en mengde materiale fra ulike fagmiljøer som har engasjert seg i debatten, blant annet juridiske vurderinger av faget. Også religionshistorikere, sosiologer, teologer og pedagoger, for å nevne noen, har deltatt i den skriftlige diskusjonen. Jeg har derfor valgt å basere oppgaven på tekstanalyse.

Mine primærkilder er tekster som blant annet stortingsmeldinger, odelstingsproposisjoner, innstillinger og høringsuttalelser, samt avisartikler og andre skriv og publikasjoner på minoritetenes eget initiativ. I tillegg har jeg hatt noe kontakt med minoritetene via e-post, blant annet for å få hjelp til å samle inn kildemateriale og for å få en oppdatering av deres holdninger i dag, da det seneste skriftlige kildematerialet jeg benytter er datert i 2005.

---

<sup>3</sup> For en forklaring av vid og snever forståelse av didaktikk, se nedenfor, under "Didaktikk" i kapittel 2.

Sekundærkildene mine består av ulike fagmiljøers bidrag til debatten i mediene og i egne publikasjoner. Spesielt konsentrerer jeg meg om juridiske vurderinger av KRL, med artikler av Peder Gravem og Njål Høstmælingen som hovedkilder. Gravem er riktignok ikke jurist, men han har deltatt i debatten om KRL og menneskerettighetene ut fra sin posisjon som KRL-professor. I arbeidet med den religionspedagogiske diskusjonen rundt KRL-faget har jeg valgt å legge vekt på Sissel Østbergs argumentasjon for religionsvitenskapens bidrag. I denne oppgaven har det også vært nødvendig å trekke inn generell pedagogikk, med Hilde Hiim og Else Hippe som hovedkilder. Jeg gjør dessuten bruk av faglitteratur fra England om religionsundervisning i et flerkulturelt og flerreligiøst samfunn. Mine kilder her er Robert Jacksons og John Hulls publikasjoner angående deres egne religionsundervisningsmodeller.

### 1.3 Del av en faglig tradisjon

Didaktikk er ikke noe man umiddelbart forbinder med religionshistoriefaget, da det først og fremst er en pedagogisk disiplin, men fagdidaktikken er, eller bør være, en del av enhver vitenskapelig disiplin. Formidlingen av religionshistorie gjennom undervisning, fra barneskole til høyskolenivå, er en viktig del av faget. Uten slik formidling vil faget etter hvert forsvinne. Fagdidaktikk var tidligere en obligatorisk del av grunnfaget på religionshistorie, men ble etter hvert tatt ut av pensum. Religionshistoriker Sissel Østberg etterlyser pedagogisk engasjement fra sine fagfeller (Østberg 1998:240).

Den faglige diskusjonen rundt KRL-faget, som jeg nå begir meg inn på, er omfattende. Av mange viktige KRL-kjennere vil jeg først og fremst trekke fram KRL-professor Peder Gravem, som har gjort en grundig pedagogisk analyse av faget i *KRL – et fag for alle?*, samt i en rekke andre tekster diskutert faget, blant annet med tanke på dets forenlighet med menneskerettighetene. Sistnevnte problemområde har dessuten blitt diskutert av blant annet jurist Njål Høstmælingen. Når det gjelder den pedagogiske diskusjonen rundt det faglige grunnlaget for religionsundervisningen, har blant annet religionshistoriker Sissel Østberg vært en engasjert og sentral bidragsyter. Også Tarald Rasmussen er et sentralt navn i denne sammenheng. Han er leder for KRL-nettverket, som er et landsomfattende nettverk for kompetanseutvikling blant KRL-lærere. Han var også leder for læreplangruppen som utarbeidet det første forslaget til læreplan for KRL.

Dessuten vil jeg trekke fram tre hovedoppgaver fra ulike fakulteter ved Universitetet i Oslo som tar for seg hvert sitt aspekt ved KRL-faget, og som på ulike måter har vært interes-

sante for meg i det foreliggende arbeidet. Anine Bremer Øvrebø leverte i 1998 sin hovedfagoppgave i religionshistorie, *Identitet eller dialog? En presentasjon av diskusjonen omkring grunnskolens innføring av faget kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering*, som også har en fagdidaktisk tilnærming til temaet. Øvrebø konsentrerer seg om å analysere dokumentet som la grunnlaget for KRL-faget, NOU 1995: 9 *Identitet og dialog*, og diskuterer alternative fagdidaktiske tilnærminger til religionsundervisningen. I 2000 leverte Kristin Husby Dyrstad sin hovedoppgave i pedagogikk, *Opplevelser i skyggen av kunnskapens tre?*, der hun retter sin oppmerksomhet mot pedagogiske problemstillinger i forbindelse med KRL-faget. Hun spør om ikke pedagogiske hensyn har blitt forsømt til fordel for økt kunnskapsformidling. Ingvild Thorson Plesners sosiologioppgave fra samme år, *”Frihet eller fellesskap”?* – *Et liberalt og et sosialdemokratisk dilemma*, tar for seg den politiske debatten omkring innføringen av faget. Plesner har senere engasjert seg i spørsmål rundt KRL og menneskerettighetene.

I denne oppgaven bygger jeg videre på en allerede pågående debatt, men tar sikte på å bringe inn et nytt perspektiv, ved å kaste lys over religions- og livssynsminoriteters opplevelse av og ønsker for KRL-faget. De nevnte fagfolkene har i ulik grad hatt innflytelse på mitt arbeid.

## 1.4 Oppgavens struktur

Oppgaven starter med et bakgrunnskapittel der jeg gir en presentasjon av fagdidaktikk som disiplin, samt en kort oversikt over norsk religionspedagogisk forskning de siste 20 årene. Deretter følger en kortfattet beskrivelse av kampen for religionsfrihet i Norge og en enkel oversikt over religions- og livssynssammensetningen i den norske befolkning i dag. For å få et godt bilde av dagens KRL-debatt mener jeg at det dessuten er nødvendig med et tilbakeblikk på forholdet mellom religion og skole i Norge. Jeg gir derfor en framstilling av skolevesenets utvikling og religionsundervisningens plass og utforming i skolen fram til begynnelsen av 1990-tallet.

Deretter går jeg løs på framstillingen av utviklingen av KRL-faget og ny opplæringslov. Her tar jeg for meg diverse offentlige dokumenter, som stortingsmeldinger, odelsingsproposisjoner og innstillinger, og prøver å trekke ut det som utgjør bestemmelsene for KRL-faget. Jeg beskriver her også resultatene av stortingsbehandlingene, nemlig opplæ-

”...ei kristen og moralsk oppseding...”?

ringsloven av 1998 og de tre nye læreplanene som har blitt utarbeidet fram til 2005. Dette danner grunnlaget for undersøkelsen av minoritetenes holdninger.

I fjerde kapittel tar jeg for meg minoritetene én og én og undersøker deres bidrag til KRL-debatten. Etter en fagdidaktisk modell setter jeg fokus på deres holdninger til formål, innhold, metode og dessuten fritaksmuligheter. Kapittelet avsluttes med en sammenligning av holdningene i et forsøk på å finne likheter og forskjeller minoritetene imellom.

Resultatene i dette deskriptive kapittelet bruker jeg i neste kapittel som grunnlag for en diskusjon rundt hvordan en kan finne en løsning på konflikten. Her tar jeg sikte på å gi svar på andre problemstilling ovenfor. For å gjøre det trekker jeg først fram noen av de mest sentrale konfliktene og prøver å finne årsakene til dem. Videre spør jeg hvordan konflikten kan løses og viser til utvalgte sider ved den religionsdidaktiske diskusjonen her hjemme. Dessuten presenterer jeg to forskjellige religionsundervisningsmodeller fra England, som kan være til inspirasjon i den norske debatten. På bakgrunn av minoritetenes hovedinnvendinger og undersøkelsen av den norske og den engelske faglige debatten antyder jeg en mulig løsning for religionsundervisningen her hjemme.

Oppgaven rundes av med en oppsummering av funnene i undersøkelsen. Avslutningsvis nevner jeg kort noen samtidige utviklinger i KRL-saken.

## 2. Bakgrunnskapittel

### 2.1 Hva er didaktikk?

Didaktikk er en vitenskapelig disiplin innenfor pedagogikk. Ordet didaktikk kommer fra det greske *didakje*, som betyr undervisningskunst eller undervisningslære (Afdal 1997:26). Didaktikk er kort forklart teori om praktisk pedagogikk. Det vil si teori om ”planlegging, gjennomføring, vurdering og kritisk analyse av undervisning og læring” (Hiim og Hippe 1998:9). Derfor er didaktikk ikke bare en teoretisk disiplin, men er nært knyttet til undervisning i praksis. Videre er det både snevre og vide forståelser av begrepet avhengig av hvilke områder av opplæringen man mener angår didaktikken. En snever forståelse av disiplinen begrenser seg til det rent faglige, det vil si refleksjon rundt mål for og innhold i undervisningen, mens en vid forståelse inkluderer metodeaspektet (Afdal 1997:26).

Fagdidaktikk er videre en fagspesifikk del av allmenn didaktikk, det vil si didaktikk knyttet til et spesielt undervisningsfag. Religionsdidaktikk – en enkel betegnelse på religionsvitenskapelig/religionshistorisk fagdidaktikk – er med andre ord teoretisk refleksjon rundt undervisning om religion. Den skiller seg fra allmenn didaktikk ved at den tar utgangspunkt i det enkelte fags, i vårt tilfelle religionsfagets, egenart. Professor Jan B. Bøes definisjon av fagdidaktikk lyder:

Fagdidaktikk er vurderinger knyttet til begrunnelser, utvalg, strukturering og tilrettelegging av undervisningsinnhold. Man tar utgangspunkt i det enkelte fags egenart, innhold, oppbygning, teorier og metoder og vurderer de forutsetninger det har for å bidra til skolens totale målsetting (Sødal et al 2006:12).

Religionsdidaktikken knytter seg til teorier og metoder som er sentrale i religionsstudiet, samtidig som den retter seg mot det respektive undervisningsfaget i skolen. Enhver ny læreplan bringer med seg nye fagdidaktiske refleksjoner og ny fagdidaktisk litteratur. Siden KRL-faget har vært i stadig endring siden innføringen i 1997, har det også blitt utgitt en rekke religionsdidaktiske verk beregnet på lærere og lærerstudenter. Den hittil nyeste er Sødals (et al) *Religions- og livssynsdidaktikk. En innføring* fra 2006, hvor religionsundervisningens egenart tas opp. Som spesielt viktig for religionsundervisning trekker forfatterne fram det eksistensielle og det kulturelle aspektet ved religion. Religioner og livssyn gir mennesker svar på eksistensielle spørsmål, og religionsundervisningen kan derfor påvirke elevene på et personlig plan.

”...ei kristen og moralsk oppseding...”?

Samtidig har religioner og livssyn et kollektivt aspekt ved at de er grunnleggende kulturfaktorer og derfor er av betydning for alle. Religionsundervisningen har slik, i forfatterens øyne, en spesiell oppgave i å bidra til dannelsen og identitetsutvikling i tillegg til å formidle kunnskap (2006:13).

Videre peker forfatterne på ulike faktorer som påvirker religionsundervisningen, og som følgelig inngår i fagdidaktisk refleksjon. Faktorene er elever, lærer, fag og emner, mål og evaluering, metoder og arbeidsmåter, rammefaktorer og kultur. Når det gjelder elevene, er det viktig for en vellykket undervisning at læreren analyserer deres forutsetninger enkeltvis og som en gruppe. Det innebærer at modenhet, holdninger, erfaringer, kunnskaper og kulturell og trosmessig bakgrunn må tas i betraktning. Dessuten har lærerens syn på lærerrollen og hans eller hennes fagkunnskaper, menneskesyn, pedagogiske grunnsyn og motivasjon stor påvirkning på undervisningen. Faget er i stor grad bundet av bestemmelser i læreplanen, men emnene må behandles på en måte som både tar hensyn til elevenes forutsetninger og til faglige krav. Evaluering er dessuten en viktig del av det fagdidaktiske arbeidet. Undervisningen skal være målrettet, og ulike former for evaluering – av resultat eller prosess – viser om målene er nådd. Arbeidsmåtene som benyttes, er naturligvis også av betydning for kvaliteten på undervisningen, og konteksten bør være styrende for valg av arbeidsmåter. Rammefaktorene, formelle og praktiske, utgjør så vilkårene for undervisningen. Læreplaner, lovverk, reglement, undervisningsmateriell og timeplaner både åpner muligheter og setter begrensninger for undervisningen. Kulturen er videre det som danner konteksten for alle de andre faktorene, og som læreren gjennomgående må ta hensyn til. Det innebærer at lærerens kulturkunnskaper og kulturelle bevissthet er av stor betydning (2006:19-26).

## 2.2 Religionspedagogisk forskningshistorie – et lite utsnitt

Jeg vil nå ta en liten titt på den religionspedagogiske forskningen i Norge og vise hvilke tema som har vært i fokus i ulike perioder. Denne korte presentasjonen baseres på Sidsel Lieds artikkel ”Religionspedagogisk forskning 1985-2005” i *Norsk Teologisk Tidsskrift* nr. 3/2006, der hun hovedsakelig tar for seg de religionspedagogiske doktoravhandlingene som er avlagt



innenfor denne tidsperioden. Lieds innfallsvinkel er tematikken som behandles i avhandlingene.<sup>4</sup>

Norsk religionspedagogisk forskning har først og fremst konsentrert seg om religionsundervisningen i grunnskolen. Lied peker på to ulike tradisjoner innenfor religionspedagogikken, der den ene står for en teologisk fundert religionspedagogikk, med fokus på god formidling av kristendomsfaglig lærestoff, og den andre for en pedagogisk fundert religionspedagogikk med fokus på undervisning om religiøst mangfold og på elevenes dannelselse og utvikling. Den førstnevnte trenden er den såkalte "Asheim/Mogstad-tradisjonen", etter Ivar Asheim og Sverre Dag Mogstad, mens den pedagogiske trenden ble introdusert av Ole Gunnar Winsnes og ofte omtales som "Winsnes-tradisjonen". Asheim og Mogstad definerer religionspedagogikk som "en teologisk begrunnet lære om undervisning og oppdragelse" (Lied 2006:168). Winsnes derimot argumenterte for at religionspedagogikk skulle bli en pedagogisk disiplin i tillegg til en teologisk, og han anså kristendomsfaget for å være skolens og elevenes fag og ikke teologiens og teologenes fag. Mens den teologiske tradisjonen sto sterkt fram til midten av 1990-tallet, har den pedagogisk orienterte religionspedagogikken blitt mer dominerende fra slutten av 1990-tallet og fram til i dag.

De siste årene har tematikken i doktoravhandlinger innenfor religionspedagogisk forskning derfor gått fra å være konsentrert rundt kirkelige og kristendomsfaglige tema til i stor grad å fokusere på det flerkulturelle og flerreligiøse. Også i de mest sentrale religionspedagogiske lærebøkene kan man se denne tematiske endringen. Asheim og Mogstads lærebøker, som hadde teologien og formidlingen av den kristne tro som sitt utgangspunkt, var ledende på området fram til 1997.<sup>5</sup> Med innføringen av KRL-faget i 1997 økte den religionspedagogiske lærebokproduksjonen, og flere verker som kan plasseres innenfor "Winsnes-

---

<sup>4</sup> For et annerledes perspektiv, se Elisabeth Haakedals artikkel "Religionspedagogikkens tverrfaglighet: tilbakeblikk, status og muligheter" (Haakedal 1995). Hun retter blikket mot den tverrfaglige siden ved religionspedagogikken.

<sup>5</sup> Ivar Asheim sto for den første skandinaviske lærebok i religionspedagogikk, *Religionspedagogikk. En innføring*, som kom ut i 1976. Boka ble revidert av Sverre Dag Mogstad i 1987, mens sistnevnte i 1990 foretok en omfattende omskrivning av den og utga den i eget navn under tittelen *Fag og fortelling. Didaktikk til kristendomsundervisningen* (Lied 2006:167-168).

”...ei kristen og moralsk oppseding...”?

tradisjonen”, kom ut de følgende årene.<sup>6</sup> Samtidig har forskningsaktiviteten blant religionspedagoger økt kraftig de siste årene (2006:167-189).<sup>7</sup>

En annen utvikling kan skjernes når det gjelder forskernes faglige bakgrunn. Religiøshistorikere og religionsvitere har ikke vært aktuelle som bidragsytere til religionspedagogikken før nylig, blant annet fordi de religionsvitenskapelige instituttene ved universitetene i landet ikke har prioritert religionspedagogikk som fagområde. Dessuten gjorde den kristendomsfaglige profilen på religionsundervisningen i grunnskolen at teologer og den teologiske disiplin var mer relevant. KRL-faget har imidlertid gjort religionsviteres kompetanse mer aktuell, da faget krever en mer helhetlig religionspedagogikk med bidrag fra flere ulike fagdisipliner (2006:189).

## 2.3 Religion i Norge

Jeg vil nå veldig kort presentere veien mot religionsfrihet i Norge, samt den religiøse og livssynsmessige sammensetningen i landet i dag, som et bakteppe for den videre undersøkelsen.

### 2.3.1 Religionsfrihet

I Norge og resten av den vestlige delen av verden regnes religionsfrihet som en grunnleggende menneskerettighet i vår tid. Retten til fri religionsutøvelse, eller retten til å velge bort religion, er særlig relevant i forbindelse med den skolepolitiske debatten omkring religionsfaget. Men denne friheten har ikke alltid blitt sett på som en menneskerettighet. Lovfestet religionsfrihet for alle norske borgere kom faktisk så sent som i 1964, da grunnlovens § 2 fikk en tilleggsformulering som lød: ”Alle Indvaanere af Riget have fri Religionsøvelse” (Eidberg 1982:51). Ved frigjøringen i 1814 lød § 2 derimot slik: ”Den evangelisk-lutherske Religion forbliver Statens offentlige Religion. De Indvaanere, der bekjende sig til den, ere forpligtede til at opdrage sine Børn i samme. Jesuiter og Munke-ordener maae ikke taaes. Jøder ere fremdeles

---

<sup>6</sup> Den første læreboken med flerkulturelt og flerreligiøst perspektiv var Afdals (et al) *Tro, livstolkning og tradisjon. Innføring i kontekstuell religionsdidaktikk* fra 1997. Den neste kom i 2001 fra Helje Kringelbotn Sødal (et al), *Religions- og livssynsdidaktikk. En innføring*, med en foreløpig siste utgave utgitt i 2006 (Lied 2006:188-189). Mogstad foretok dessuten en revidering av sin bok fra 1990 og inkluderte et mer pluralistisk perspektiv i 1999-utgaven *Fag, identitet og fortelling. Didaktikk til kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering*.

<sup>7</sup> I tolv-årsperioden 1985-1997 ble det avlagt fem doktoravhandlinger, mens det fra 1998-2005 ble avlagt åtte. Produksjonen har altså nesten doblet seg (Lied 2006:175).

udelukkede fra Adgang til Riget” (Brekke 2002:65). Dagens debatt har sine røtter langt tilbake i tid.

Veien til religionsfrihet i Norge var lang. Først i 1845 vedtok Stortinget dissenterloven. Den åpnet for fri religionsutøvelse for alle kristne grupper og åpnet dermed muligheten for å melde seg ut av statskirken og etablere nye menigheter. Men selv om dissenterloven var et stort gjennombrudd i kampen om religionsfrihet, kom det fortsatt til å være mange begrensninger. For det første gjaldt loven bare kristne samfunn, og forbudet mot jøder ble først opphevet noen år senere, i 1851. Mye senere, i 1897, ble munkeordener tillatt, mens forbudet mot jesuitter ikke ble opphevet før i 1956. Dessuten var det et krav at embetsmenn skulle være statskirkemedlemmer. Spesielt interessant for denne oppgaven er lærernes situasjon. Landskoleloven av 1889 fastslo at alle lærere måtte tilhøre statskirken, mens man fra 1915 kunne være lærer uten å være statskirkemedlem, men kunne da ikke undervise i kristendom. Først i grunnskoleloven av 1969 fikk også ikke-medlemmer lov til å undervise i kristendoms-kunnskap, men vel å merke i samsvar med den evangelisk-lutherske lære (Eidberg 1982:50-55).

I 1982 spådde Ole Herman Fisknes at debatten om religionsfrihet i Norge ville fortsette på grunn av kirke- og undervisningssystemet. Med det mente han at statskirkeordningen og en konfesjonsbundet skole og religionsundervisning gir grunnlaget for fortsatt debatt (Fisknes 1982:25). Torkel Brekke er av samme oppfatning og påpeker at det er et paradoks at vi har kristen undervisning i en skole som er en sekulær institusjon (Brekke 2002:115). Spørsmålet om religionsundervisningen i norsk skole overholder religionsfriheten har spesielt blitt reist i de ulike rettssakene og i FN-komiteens behandling av KRL-klagen. Spørsmålet om religionsfrihet blir derimot ikke i særlig grad tatt direkte opp i minoritetenes kritikk, men ligger som et selvfølgelig grunnlag for deres motstand.

### **2.3.2 Religiøst og livssynsmessig mangfold**

Da Stortinget på midten av 1800-tallet gjorde det mulig å være norsk uten å være medlem av statskirken, ble muligheten for religiøst og livssynsmessig mangfold åpnet. Utover på 1800- og 1900-tallet ble katolske menigheter og kristne frikirker grunnlagt, og det fantes en jødisk minoritet. Humanetikerne organiserte seg dessuten i 1956. Det var imidlertid ikke før utover på 1970-tallet at Norge – som følge av arbeidskraftinnvandringen – opplevde en betydelig økning i religiøse minoriteter. Familiegjengenforeningen tok til på 80-tallet og bidro til økt organisasjonsliv blant minoritetene, og flyktningbølgene utover på 90-tallet førte til ytterligere vekst.

”...ei kristen og moralsk oppseding...”?

Statistisk sentralbyrå (SSB)<sup>8</sup> opplyser om 72.023 medlemmer i registrerte muslimske trossamfunn i 2006. Kristne trossamfunn utenfor Den norske kirke har samlet sett 216.141 medlemmer, mens den nest største ikke-kristne minoritetsreligionen er buddhismen, som har 9.934 registrerte medlemmer. Hinduismen og sikhismen har henholdsvis 3.669 og 2.257 medlemmer i registrerte trossamfunn, mens jødedommen har 870. Livssynssamfunnene har totalt 77.271 registrerte medlemmer, og av disse er Human-Etisk Forbund det største i Norge med 69.610 medlemmer i 2004.<sup>9</sup>

Det religiøse mangfoldet har med andre ord økt kraftig de siste 30 årene, og skoledebatten har nødvendigvis vært påvirket av denne utviklingen. Debatten rundt KRL-faget og den nye opplæringsloven av 1998 synes i stor grad å være preget av ”oppdagelsen” av at religion til tross for sekulariseringen fortsatt er sterkt til stede i menneskers liv og har en viktig meningsbærende funksjon for mange. Den dreier seg blant annet om hvordan opplæringen i skolen skal forholde seg til religiøse og sekulære livssyn som viser seg å være en sentral del av vårt samfunn.

## 2.4 Religion i skolen

Nå retter jeg blikket mot religionsundervisningen i den offentlige skolen. I et raskt historisk tilbakeblikk viser jeg hvordan forholdet mellom kirke og skole har endret seg med tiden, og hvordan religionsundervisningen har utviklet seg fra skolens begynnelse fram til midten av 1990-tallet, da KRL-faget ble utarbeidet.

### 2.4.1 Kirke og skole

Fra allmueskolevesenets opprinnelse i Norge, var kristendomskunnskap det viktigste faget i skolen. På denne tiden fungerte kristendomskunnskap som kirkens dåpsopplæring og konfirmasjonsundervisning. I 1889 ble skolens konfesjonelle forankring lovfestet. Skolen hadde i

---

<sup>8</sup>Tallene SSB opererer med, gjelder medlemmer av trossamfunn som mottar statstilskudd. Tallene er nok høyere hvis man regner med dem som ikke er medlemmer av noe trossamfunn. For eksempel hevder Leirvik at det i 1999 var ca 14.000 buddhister i Norge (Leirvik 2001:26-27).

<sup>9</sup> Alle tallene er hentet fra SSBs nettsider: <http://www.ssb.no/trosamf/tab-2006-12-18-01.html>, via deres samleside for tros- og livssynssamfunn utenfor Den norske kirken: <http://www.ssb.no/trosamf/>. Alle tallene er for 2006. Unntaket er HEFs medlemstall, da nevnte tabell samler alle livssyn under ett. Medlemstallet i HEF er fra 2004 og er hentet fra <http://www.ssb.no/aarbok/tab/tab-245.html>. (Alle tre linker funnet pr. 07.02.07).

realiteten vært bundet til den evangelisk-lutherske kristendom siden sin opprinnelse, men etter at dissenterloven ble vedtatt og den lutherske lære ikke lenger var like selvfølgelig, ble dette nå presisert ved lov (Sandvig 1996:39). Landets første felles skolelov for bygd og by kom i 1959, og med den begynte debatten om formålsparagrafen. Det ble økt fokus på samarbeidet mellom skole og hjem, og kristendomskunnskap ble i stadig mindre grad betraktet som kirkens fag (1996:47). I forarbeidene til grunnskoleloven av 1969 ble det lagt vekt på at faget ikke lenger skulle være kirkens dåpsopplæring. I og med at kristendomskunnskap var det faget i skolen som hadde en særlig tilknytning til kirken, ble skolen nå i stor grad løsrevet fra kirken som opplæringsinstitusjon. Verdigrunnlaget i skolen er derimot gjennom formålsparagrafen fortsatt knyttet til kristendommen.

## 2.4.2 Grunnskoleloven av 1969

Religionsundervisningen i grunnskolen er, som all øvrig undervisning, styrt av de bestemmelser som kommer til uttrykk i skolelovene. I den forbindelse er det nyttig med et tilbakeblikk på grunnskoleloven av 1969.

Under følger utdrag fra grunnskoleloven av 1969 med endringer av 16. juni 1995:

### § 1. (...) Føremål.

Grunnskolen skal i forståing og samarbeid med heimen hjelpe til med å gje elevane ei kristen og moralsk oppseding, utvikle deira evner, åndeleg og kroppsleg, og gje dei god allmennkunnskap så dei kan bli gagnlege og sjølvstendige menneske i heim og samfunn.

Skolen skal fremje åndsfridom og toleranse, og leggje vinn på å skape gode samarbeidsformer mellom lærarar og elevar og mellom skole og heim.

Formålsparagrafen forankrer skolens virksomhet i en kristen tradisjon og pålegger skolen å gi elevene kristen og moralsk oppdragelse. § 7 spesifiserer dessuten kort målet for opplæringen i kristendomskunnskap:

### § 7 (...) Undervisninga.

4. Målet for opplæringa i kristendomskunnskap blir fastsett slik at elevane skal ha kjennskap til hovedinnhaldet i bibelsoga, til dei viktigaste hende i kyrkjesoga og til den kristne barnelærdommen etter den evangelisk-lutherske lære. (...) <sup>10</sup>

---

<sup>10</sup> I Besl.o.nr.64 (1995-96) ble denne paragrafen endret. Fra nå av lyder den:

”Undervisninga i kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering skal:

- gje grundig kjennskap til Bibelen og kristendommen som kulturarv og evangelisk-luthersk tru,

”...ei kristen og moralsk oppseding...”?

I samband med undervisninga i samfunnsfag skal det gjevast eit oversyn over andre religionar og livssyn og arbeidet for fred og skjønsemd mellom nasjonane.

Barn av foreldre som ikke er medlemmer av statskirken har spesielle rettigheter med hensyn til religion og livssyn:

**§ 13. (...) Rett og plikt til opplæring.**

8. Elevar som høyrer til eit religionssamfunn utanfor Den norske kyrkja, (...) har rett til å vere borte frå skolen dei dagane samfunnet deira held helg.

9. Born av foreldre som ikkje høyrer til Den norske kyrkja, skal vere heil eller delvis fritekne for undervisning i kristendomskunnskap når foreldra krev det.

Når det gjelder faget kristendomskunnskap, er det satt krav til læreren:

**§ 18. (...) Krav til utdanning m.m.**

3. Den som skal undervise i kristendomskunnskap må undervise i samsvar med den evangelisk-lutherske læra.

Ein lærar som ikkje høyrer til Den norske kyrkja eller Den evangelisk-lutherske frikyrkja, skal ikkje ha plikt til å undervise i faget sjølv om han har kompetanse til det, jfr. § 22 nr. 2. (...)

Kristendomskunnskap har nå blitt skolens fag og er ikke lenger kirkens dåpsopplæring. Kirken har likevel fortsatt noe mulighet til innflytelse:

**§ 41. (...) Opplæringa i kristendomskunnskap.**

Biskopen og soknepresten eller ein prest eller kateket (...) biskopen peikar ut har rett til å høyre på undervisninga i kristendomskunnskap og gje råd i saker som gjeld denne undervisninga.

Om ikke kirken som institusjon lenger har like stor innflytelse på skolens kristendomsundervisning, så er den evangelisk-lutherske kristendommen som tro og tradisjon fortsatt en klar premissleverandør for hele skolens virksomhet, og spesielt for faget kristendomskunnskap.

- 
- *gje kjennskap til andre kristne kyrkjesamfunn,*
  - *gje kjennskap til andre verdsreligionar og livssyn, etiske og filosofiske emne,*
  - *fremje forståing og respekt for kristne og humanistiske verdiar,*
  - *fremje forståing, respekt og evne til dialog mellom menneske med ulik oppfatning av trus- og livssynsspørsmål.”*

Denne nye formuleringen kom inn i forbindelse med at innføringen av KRL-faget skjedde året før den nye opplæringsloven skulle iverksettes. Jeg har derfor valgt å presentere den gamle formuleringen som gjelder faget kristendomskunnskap.

### 2.4.3 Mønsterplanene av 1974 og 1987

Kristendomsfaget og den øvrige religions- og livssynsundervisningen i grunnskolen har gjennomgått store forandringer siden grunnskoleloven av 1969. Jeg skal her gi en kortfattet beskrivelse av to læreplanene som ble utarbeidet fram til KRL-faget ble innført. Jeg legger naturligvis vekt på de deler av læreplanene som er relevante for oppgavens tema og peker på endringer som har skjedd med tiden.

#### M74

I forbindelse med innføringen av den nye grunnskoleloven i 1969 ble det utarbeidet en ny mønsterplan for grunnskolen, M74, som skulle erstatte Normalplanen av 1939. I generell del av M74 står følgende: ”grunnskolen skal i det heile byggje på dei etiske grunnverdiane som er forankra i kristendomen” (M74:10), hvilket befester det kristne verdigrunnlaget for skolens virksomhet. Det legges videre stor vekt på skolens ansvar for å videreføre kulturarven gjennom generasjonene, en arv der kristen tro og moral står sentralt. Samtidig legges det vekt på objektivitetsidealet, slik at foreldre skal kunne være trygge på at barna ikke blir ensidig påvirket, da skolen skal være åpen for alle (M74:26-27).

I fagplandelen heter det om kristendomskunnskap at ”det elevane lærer i faget, skal vere grunnlag for deira tru og rettesnor for deira liv” (M74:84). Målet med undervisningen er:

- å gje elevane kjennskap til hovudinnhaldet i bibelhistoria, til dei viktigaste hendingane i kyrkje-historia og til den kristne barnelærdomen etter den evangelisk-lutherske læra.
- å gje elevane forståing og respekt for religiøse og etiske verdiar.
- å styrkje karakterutviklinga og den moralske sansen hos elevane. (M74:84)

Dette innebærer lærestoff om blant annet bibelhistorien, kirkehistorien, troslære, kristen etikk, kristendommen før og nå, lokalt og globalt. Omfanget av faget er 2 uketimer gjennom hele grunnskolen (M74:80-85).

Kunnskap om andre religioner og livssyn har ingen plass i kristendomskunnskap, men tas noe opp i samfunnsfagene (M74:183-186). Det tilbys riktignok et valgfag eller valgfritt emne som kalles livssynsorientering, som enten kan fungere som et alternativ for de elever som er fritatt fra kristendomsundervisningen, eller som valgfag for alle på ungdomstrinnet. Livssynsfaget skal gi kunnskap om religion, livssyn og etiske problemstillinger og ”hjelp til med å skape forståing for verdien av eit personleg livssyn, og gje forståing og respekt for ulike

”...ei kristen og moralsk oppseding...”?

oppfatningar i trus- og livssynsspørsmål” (M74:354). Det nevnes til slutt at interessen for et slikt fag ved noen skoler kan være liten, og at det kan være nødvendig å legge opp til selvstudium (M74:358).

## **M87**

Noe av bakgrunnen for utarbeidelsen av en ny mønsterplan i 1987 synes å være det økende kulturelle og religiøse mangfoldet i Norge. Skolens verdigrunnlag er fortsatt ”knyttet til kristen tro og moral, de demokratiske ideene, menneskerettighetene og vitenskapelig tenkemåte og metode” (M87:14). Dessuten er det et sentralt mål at alle elever må bli kjent med kulturarven, og nå legges det også vekt på den humanistiske tradisjonens betydning for samfunnet i dag. I tillegg skal barna gjennom den generelle opplæringen få kunnskap om og forståelse for ”rikdommen i tradisjoner og kulturformer i vårt eget samfunn” (M87:17-18). Samfunnsutviklingen gjør seg gjeldende i læreplanen ved at det nå i større grad legges vekt på at kulturarven må betraktes i et globalt perspektiv, og at elevene får kunnskap om andre kulturer (M87:45). Det har dessuten kommet inn et nytt underkapittel om interkulturell undervisning som dreier seg om at ”skolen må bidra til at elevene kan lære å møte verdier og holdninger i andre kulturer” (M87:48).

I fagplanen for kristendoms kunnskap er målet nå:

- å gi elevene kjennskap til hovedinnholdet i bibelhistorien, til de viktigste hendelsene i kirkehistorien og til den evangelisk-lutherske troslære
- å gi elevene kjennskap til og utvikle evnen til å oppleve salmer, kristne sanger og kirkemusikk
- å lære elevene hva kristendommen betyr for den enkelte og for samfunnet
- å gi elevene forståelse og respekt for religiøse og etiske verdier
- å stimulere elevene i deres personlige vekst og utvikling
- å hjelpe elevene til å utvikle toleranse og respekt for mennesker som har andre oppfatninger i tros- og livssynsspørsmål (M87:102).

Timeantallet er det samme som i M74 – to timer i uken – men faget har blitt endret noe innholdsmessig. Lærestoffet er delt inn i ni hovedemner: Gud og skaperverket; Jesus; Bibelen; mennesket og den kristne tro; kirken og kristenlivet på hjemstedet; kirken gjennom tidene; du og jeg; fellesskap og samfunn; andre religioner og livssyn (M87:88,106-114). Målet med å undervise om andre religioner og livssyn er å fremme respekt og toleranse hos elevene. Generell kunnskap om andre religioner og livssyn hører imidlertid hovedsaklig inn under oriente-



ringsfagene, men tas opp i kristendomskunnskap på et sammenlignende grunnlag (M87:102-103).

M87 er noe mer åpen for å la barna finne sin egen tro. Der M74 sier at ”det elevane lærer i faget, skal vere *grunnlag* for deira tru og *rettesnor* for deira liv” (M74:84, min utheving), sier den nye mønsterplanen at faget skal hjelpe elevene ”med å avklare egne tros- og livssynsspørsmål. Det elevene lærer i faget, skal *være med på å gi grunnlag* for deres tro og *være til veiledning* for deres liv” (M87:103, min utheving).

I tråd med at det slås fast at skolen skal gi likeverdig og tilpasset opplæring for alle, uavhengig av blant annet sosial og kulturell bakgrunn, er det i M87 dessuten lagt bedre til rette for alternativ undervisning for de elevene som er fritatt fra kristendomskunnskap (M87:26). Først og fremst tilbys disse elevene faget livssynskunnskap, som nå har kommet inn som fag nummer to i fagplandelen, etter kristendomskunnskap. Begrunnelsen for fagets plass i skolen er at det er viktig å forstå og respektere ulike oppfatninger i livssynsspørsmål (M87:120). Målet for faget er:

- å gi elevene kunnskap om ulike livssyn, religioner og etiske problemstillinger
- å gi elevene kunnskap om ulike forsøk på å løse sentrale livsspørsmål
- å stimulere elevene i deres personlige vekst og utvikling
- å skape forståelse for verdien av å ha et personlig livssyn eller å tilhøre en religion
- å hjelpe elevene til å utvikle toleranse og respekt for mennesker som har andre oppfatninger i tros- og livssynsspørsmål (M87:120)

Faget er delt inn i seks hovedemner: individualetikk; fellesskaps- og samfunnsetikk; kristendommen og jødedommen; buddhismen, hinduismen, islam og andre religioner; sekulære livssyn; å leve sammen – med ulike religioner og livssyn (M87:123-128).

For foreldre som ønsker at barna skal få undervisning i egen tradisjon, åpnes det dessuten for tilpasset undervisning enten i skolens regi eller i regi av det aktuelle tros- eller livssynssamfunnet (M87:303).

Til forskjell fra målet for kristendomsfaget i M74 er det i alle de tre faglige alternativene i M87 et uttrykt mål ”å gi elevene forståelse og respekt for mennesker med andre oppfatninger i tros- og livssynsspørsmål” (M87:304).<sup>11</sup>

---

<sup>11</sup> Den eksakte målformuleringen for både kristendomskunnskap og livssynskunnskap er ”å hjelpe elevene til å utvikle toleranse og respekt for mennesker som har andre oppfatninger i tros- og livssynsspørsmål” (M87:102,120).

## 2.5 Oppsummering

Norge har siden reformasjonen hatt evangelisk-luthersk kristendom som statsreligion. Den første tiden var det ingen religionsfrihet å snakke om, alle norske borgere skulle bekjenne seg til kongens religion. Utover på 1800-tallet begynte religionsfrihetstanken imidlertid å slå rot og ulike grupper ble etter hvert anerkjent som religiøse minoriteter. Full religionsfrihet ble lovfestet i 1964. Fra 1970-tallet begynte innvandringen å skyte fart, og i løpet av de siste 30-40 årene har Norge blitt et stadig mer pluralistisk land med mange religions- og livssynsminoriteter, hvorav muslimer, katolikker og humanetikere er blant de største.

Denne utviklingen har naturligvis satt sitt preg på grunnskoleopplæringen. Med grunnskoleloven av 1969 ble kristendomskunnskap skolens og ikke kirkens fag. Det var imidlertid fortsatt kristne verdier og kristendommen som tro og tradisjon som sto sentralt, og andre religioner og livssyn hadde liten plass i undervisningen. Med M87 ble så et nytt livssynsfag innført som alternativ til kristendomskunnskap, som en måte å imøtekomme det stadig økende mangfoldet blant elevene.

Den skolepolitiske debatten ble intensivert fra midten av 1990-tallet, da forarbeidene til et nytt læreplanverk og en ny opplæringslov ble satt i gang. I det følgende skal jeg gjennomgå de sentrale forarbeidene til KRL-faget og presentere hovedtrekk i de seneste læreplanene og i opplæringsloven av 1998.

### 3. KRL-faget og ny opplæringslov

#### 3.1 Utviklingen av KRL-faget og opplæringsloven av 1998

I løpet av 1990-tallet skjedde store omveltninger i skolesystemet. Vi fikk en tiårig grunnskole, en ny grunnskolelov og et nytt religionsfag. For KRL-faget sin del begynte det hele med at Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet i august 1994 nedsatte et utvalg, ledet av Erling Pettersen, som skulle vurdere opplæringen i kristendomskunnskap, livssynskunnskap og religion i grunnskole, videregående opplæring og lærerutdanning<sup>12</sup>. Departementet så behovet for en reform i skolen for å møte utfordringene i et stadig mer mangfoldig samfunn, og blant annet religionsundervisningen skulle forbedres. Pettersen-utvalgets utredning skapte grunnlaget for utviklingen av det nye KRL-faget.

##### 3.1.1 NOU 1995: 9 Identitet og dialog

Pettersen-utvalget skulle med utgangspunkt i grunnskolens formålsparagraf og generell del av læreplanen blant annet vurdere eventuelle konsekvenser endringer i samfunnsutviklingen og religiøs tilknytning har for undervisningen. Utvalget ble bedt om å

fremme forslag til hvordan opplæringen kan

gi alle barn og unge innsikt i og forståelse for kristen tro og tradisjon og kulturarv

gi innsikt i og forståelse for andre religioner og livssyn, og øke ferdighetene i dialog mellom livssyn (NOU 1995:9, s.7)

Utvalget leverte sin rapport, NOU 1995: 9 *Identitet og dialog*, 3. mai 1995, der det anbefaler et utvidet og åpent kristendomsfag som skal være felles for alle elever. Det nye faget skal ha sin basis i evangelisk-luthersk kristendom, slik elevene møter kristendommen i det norske samfunnet, men også ha lærestoff om andre religioner, filosofi og etikk. Det blir anbefalt mulighet til delvis fritak for barn av foreldre som ikke er medlemmer av Den norske kirke. Fellesfaget er ment å erstatte de tidligere parallelle fagene kristendomskunnskap og livssynskunnskap (1995:9, s.8).

---

<sup>12</sup> I det følgende konsentrerer jeg meg om de deler av rapporten som er relevante for grunnskolen.

”...ei kristen og moralsk oppseding...”?

Kunnskap om kristendommen som tro og tradisjon anses i rapporten som en viktig del allmenndannelsen, og det antas at forankringen i kristne og humanistiske verdier utgjør en motvekt mot oppløsende tendenser i det moderne samfunnet (1995:9, s.35). For å ta det flerreligiøse samfunnet på alvor anbefales det samtidig at ”alle elever må få kunnskap om egen og andres religiøse og livssynsmessige tilhørighet” (1995:9, s.43).

Når det gjelder den konfesjonelle forankringen, tolker utvalget den pedagogisk. Det vil blant annet si at kristen tro og tradisjon regnes som allmennkunnskap på linje med norsk språk, historie og kultur, og at den kristne retningen elevene skal lære om, er den som har preget og fortsatt preger det norske samfunnet. Utvalget mener at den konfesjonelle forankringen ikke innebærer at opplæringen bare er for medlemmer av denne konfesjonen, at opplæringen er indoktrinerende eller at den er ekskluderende og anti-økumenisk (1995:9, s.43).

En hovedtanke bak anbefalingene i rapporten er at det er behov for felles kunnskap og evne til dialog i et stadig mer flerkulturelt og flerreligiøst samfunn. Utvalget peker på flere uheldige budskap ved den gjeldende ordningen:

Når det handler om religioner og livssyn, er det naturlig at mennesker splittes opp i atskilte grupper.

Religion og livssyn omfatter så farlige, ømfintlige og vanskelige tema at elevene ikke kan være samlet.

Til forskjell fra andre fag, er dette fag der elevene fortrinnsvis skal lære om sin egen tro og livssyn og egne tradisjoner – ikke andres. (1995:9, s.11)

Det nye faget som utvalget foreslår, skal være en fellesskapsarena for identitetsbygging og dialog. Utvalget mener at alle elever må få kunnskap om kristen tro og tradisjon, andre religioner og filosofi og etikk, og at de må være samlet i slik undervisning. Da intensjonene bak faget er å sørge for felles kunnskap og å fremme dialog, ønsker utvalget ikke noen generell fritaksrett og heller ikke alternative fag. Utvalget mener å presentere et fag som er et godt tilbud til elever med ulik religiøs og livssynsmessig tilhørighet (1995:9, ss.52-53).

### **3.1.2 Den videre politiske prosessen**

På bakgrunn av Pettersen-utvalgets anbefalinger ble et nytt religionsfag for grunnskolen etter hvert utviklet. Bestemmelsene for faget er ikke bare å finne i opplæringsloven og læreplanen, men også i forarbeidene til disse, der prinsipper og retningslinjer er fastsatt.

I St. meld. nr. 29 (1994-1995) *Om prinsipper og retningslinjer for 10-årig grunnskole – ny læreplan* understreker departementet at en viktig oppgave for enhetsskolen er å bidra til

et felles kunnskaps-, verdi- og kulturgrunnlag i folket. Det anses som viktig å skape felles referanserammer i et fragmentert og pluralistisk samfunn. Opplæringen i grunnskolen skal bygge på grunnleggende kristne og humanistiske verdier, men samtidig være åpen og vise respekt for andre tros- og verdioppfatninger. Et godt samarbeid mellom skole og hjem og tilpasset opplæring etter elevenes forutsetninger og behov er dessuten viktige prinsipper.

På dette grunnlaget skulle det nye faget utformes. NOU 1995: 9 ble sendt som vedlegg til stortingsmeldingen og kommentert av kirke-, utdannings- og forskningskomiteen i Innst. S. nr. 15 (1995-1996). Flertallet i komiteen uttrykker her enighet med Pettersen-utvalget om at målet om et felles kunnskaps-, verdi- og kulturgrunnlag i befolkningen best oppnås gjennom felles undervisning. Flertallet er dessuten enig i tanken om at identitet og dialog forutsetter hverandre og at alle barn derfor må få lære både om egen livssynssammenheng og om andres religion og livssyn. Komiteens flertall stiller seg dermed bak forslaget om et felles kristendoms-, religions- og livssynsfag i grunnskolen, som på samme måte som skolens øvrige fag må formidle det felles verdigrunnlaget vårt samfunn bygger på.<sup>13</sup> Det understrekes at undervisningen ikke kan skje i et verdimessig tomrom.

Flertallet mener at følgende prinsipper og retningslinjer skal legges til grunn for det nye faget. For det første er kristendommen det sentrale innslaget i faget, fordi alle barn må få kunnskap om kristendommens betydning for det norske samfunnet gjennom historien. Den evangelisk-lutherske lære skal være utgangspunktet for undervisningen i kristendoms-kunnskap, men ikke for resten av faget. Alle religioner og livssyn skal presenteres ut fra sin egenart ved hjelp av de samme pedagogiske prinsipper. Skolen skal videre være en inkluderende møteplass og gi mest mulig felles undervisning og må derfor være åpen og fremme samtale om tro og verdier. Tilpasset opplæring må benyttes for å reflektere lokalsamfunnets kulturelle og religiøse sammensetning og for å ta hensyn til elevenes bakgrunn, men uten at det endrer fagets intensjon og mål. Faget skal ikke være forkynnende, og det skal ikke utarbeides alternative læreplaner for fritatte elever.

”Kristendoms-kunnskap med religions- og livssynsorientering” fastsettes som navnet på faget.

Flertallet ønsker at regjeringen i samarbeid med minoritetene skal utarbeide retningslinjer for fritak, samt at ny læreplan skal oversendes Stortinget før endelig utarbeidelse. Dette

---

<sup>13</sup> Komiteens medlem fra SV og representanten Christensen har innvendinger mot det foreslåtte faget, som i hovedsak går ut på at det ikke er inkluderende nok.

”...ei kristen og moralsk oppseding...”?

ønsket blir fulgt opp i St. meld. nr. 14 (1995-1996) *Om kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering*. På basis av Innst. S. nr. 15 (1995-1996) og møter med representanter for ulike tros- og livssynssamfunn har departementet utarbeidet en ny læreplan basert på følgende prinsipper:

- Faget skal bidra til et felles kunnskaps-, verdi- og kulturgrunnlag.
- Lærestoff om kristendommen vil være mest sentralt og omfattende i faget på grunn av denne religionens historiske rolle og utbredelse i Norge.
- Utgangspunktet skal være kristendommen i den stedegne form som har preget og preger det norske samfunnet, men faget skal også være økumenisk åpent.
- Faget skal gi god kunnskap om andre religioner og livssyn og om etiske og filosofiske spørsmål.
- Faget skal legge vekt både på det som er særegent og det som er felles på tvers av livssyn.
- De samme pedagogiske prinsipper skal legges til grunn for arbeidet med alle religioner og livssyn.
- Faget skal ikke være forkynnende.
- Faget skal tilpasses lokale forhold og elevsammensetningen i klassen.

Meldingen antar at det skulle bli lite grunnlag for fritak i et fag som baseres på disse prinsipper. Retningslinjer for begrenset fritak utarbeides likevel for å gi foreldre trygghet. Departementet mener at fritak ikke skal oppleves ubehagelig eller stigmatiserende, og at det må vises respekt for elevenes livssynsbakgrunn. Ingen elever må presses til å stå fram som representanter for sin religion eller sitt livssyn. Fritak bør i hvert tilfelle avtales med det enkelte hjem, og medlemskap i Den norske kirke skal ikke være av betydning for fritaksspørsmålet. Departementet understreker at fritak fra aktiviteter ikke betyr fritak fra kunnskap om andre religioner og livssyn og at fritatte elever i tråd med prinsippet om tilpasset opplæring bør tilbys alternativt pedagogisk opplegg.

Stortingsmeldingen ble behandlet i Innst. S. nr. 103 (1995-1996), der flertallet gir uttrykk for at meldingen ”imøtekommer og oppfyller Stortingets vedtak og intensjoner om at faget skal ha en helt sentral plass i skolens oppdragende og holdningsskapende arbeid” (kap 2.1). Komiteens flertall er i stor grad fornøyd med departementets utforming av læreplanen. De vil presisere at kristendommen skal utgjøre den sentrale delen av faget og at undervisningen ikke skal være verdinøytral, men ha utgangspunkt i skolens formålsparagraf. Det framsettes

et ønske om at departementet gjennomgår læreplanen med tanke på at alle religioner og livssyn må framstå ut fra sin selvforståelse og egenart.

Når det gjelder retningslinjer for fritak, godtar flertallet departementets forslag. Det understrekes at læreplanen ikke skal kunne endres for å unngå fritak. For å begrense behovet for fritak mener flertallet at det er viktig med et godt samarbeid med hjemmene. Praktiseringen av fritaksretten må samtidig være slik at den oppleves som reell mulighet til fritak. Flertallet ønsker likevel at regjeringen foretar en bred juridisk vurdering av fritaksretten, det vil si at den vurderer om fritaksretten ivaretar hensynet til rettigheter i henhold til bindende menneskerettighetskonvensjoner<sup>14</sup> samtidig som formålsparagrafen består.

I Ot. prp. nr. 40 (1995-1996) *Endringer i lov 13. juni 1969 nr. 24 om grunnskolen m.m.* fremmes forslag om endringer i grunnskoleloven av 1969. Blant annet foreslår departementet at § 7 nr 4 om målet for faget kristendomskunnskap bortfaller. Når det gjelder fritak, foreslås det at § 13 nr. 9 skal lyde:

Elevane skal etter skriftleg melding frå foreldra få fritak frå å seie fram truvedkjenningar eller bøner, delta i salmesong eller i andre religiøse aktivitetar, delta i dramatisering eller liknande og å vere til stades i ritual eller gudstenester i ulike trussamfunn. Elevar som har fylt 15 år, avgjer sjølve i spørsmålet om fritak (...) (s.10)

Videre ønsker departementet at § 18 nr. 3 om læreres undervisningsplikt (jfr. ovenfor) faller bort.

Proposisjonen ble behandlet i Innst. O. nr. 56 (1995-1996) der komiteens flertall ikke er enig i at paragrafen om kristendomsfaget skal fjernes. De mener at det er viktig å forankre fagets innhold i loven slik det er tradisjon for. Når det gjelder fritaksspørsmålet viser flertallet til forslaget som ble fremmet i Innst. S. nr. 103 (1995-1996) om at departementet foretar en vurdering av fritaksreglene. For øvrig støtter flertallet prinsippet om begrenset fritak.

Flertallet ønsker ikke å fjerne § 18 nr. 3, men foreslår å endre den slik at første ledd lyder:

Den som skal undervise i kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering, skal ta utgangspunkt i skolen sin føremålsparagraf og presentera kristendommen, dei ulike religionar og livssyn ut frå sin eigenart. Dei same pedagogiske prinsipp skal leggjast til grunn for undervisninga i dei ulike emne.

---

<sup>14</sup> Norge har ratifisert og er derfor bundet av FNs menneskerettighetskonvensjon, Den europeiske menneskerettighetskonvensjon og Unesco-konvensjonen om diskriminering i undervisning.

”...ei kristen og moralsk oppseding...”?

Flertallet er imidlertid enig i at fritaksretten for lærere (§ 18 nr. 3 andre ledd) oppheves.

På bakgrunn av proposisjonen og innstillingen besluttet Odelstinget i Besl. O. nr. 64 (1995-1996) at § 7 nr. 4 andre ledd<sup>15</sup> skal lyde:

Undervisninga i kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering skal:

- gje grundig kjennskap til Bibelen og kristendommen som kulturarv og evangelisk-luthersk tru,
- gje kjennskap til andre kristne kyrkjesamfunn,
- gje kjennskap til andre verdsreligionar og livssyn, etiske og filosofiske emne,
- fremje forståing og respekt for kristne og humanistiske verdier,
- fremje forståing, respekt og evne til dialog mellom menneske med ulik oppfatning av trus- og livssynsspørsmål.

§ 18 nr. 3 første ledd ble vedtatt slik komiteens flertall formulerte den (jfr. ovenfor), og tredje ledd om lærernes fritaksrett ble opphevet.

Parallelt med arbeidet med NOU 1995: 9 var et annet utvalg nedsatt for å foreslå et nytt og bedre skolelovverk. Dette utvalget leverte sin rapport, NOU 1995: 18 *Ny lovgivning om opplæring*, 4. juli 1995, der flertallet foreslår en felles lov for grunnskole og videregående opplæring.

På bakgrunn av anbefalinger i NOU 1995: 18 fremmer departementet i Ot. prp. nr. 36 (1996-1997) *Om lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)* forslag til ny skolelovgivning<sup>16</sup>. Departementet vil ha en felles formålsparagraf for grunnskole og videregående opplæring for å tydeliggjøre sammenhengen mellom nivåene og for å markere at de er deler av en felles opplæring. Samarbeidet mellom skole og hjem, samt tilpasset opplæring som grunnleggende prinsipp ønskes tydeliggjort i formålsparagrafen.

Kirke-, utdannings- og forskningskomiteen etterlyste blant annet i Innst. S. nr. 103 (1995-1996) en juridisk vurdering av fritaksretten med utgangspunkt i at formålsparagrafen består. I Ot. prp. nr. 38 (1996-1997) følges dette opp. På bakgrunn av lagdommer Erik Møses utredning om fritaksspørsmålet og forholdet til Norges folkerettslige forpliktelser<sup>17</sup> foreslår

---

<sup>15</sup> Tilsvarende opplæringslovens § 2-4 første ledd. Fordi KRL-faget skulle iverksettes høsten 1997, men den nye opplæringsloven ikke kom til å tre i kraft før 1998, måtte det gjøres forandringer i den gjeldende grunnskoleloven.

<sup>16</sup> Proposisjonen ble aldri behandlet i Stortinget.

<sup>17</sup> Vedlegg til Ot. prp. nr. 38 (1996-1997), <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/otprp/19961997/Otprp-nr-38-1996-97-.html?id=158551> (08.03.07).



departementet endringer i forbindelse med det nye faget. Endringene søker å imøtekomme konvensjonene.

En presisering av innholdet i formålsparagrafen kreves, ifølge Møse, for å sørge for at den ikke strider mot menneskerettighetene. Han konkluderer i sin vurdering med at begrepene ”kristen og moralsk oppseding” med tiden har blitt tolket stadig mer generelt. Formuleringen må leses sammen med resten av formålsparagrafen, samt generell del av læreplanen, og Møse mener at paragrafens innhold i lys av disse ikke strider mot konvensjonene. Møse vurderer også hvilke føringer formålsparagrafen og grunnlovens § 2<sup>18</sup> legger på det nye faget og konkluderer med at de ikke krever forkynnende undervisning. På dette grunnlag anbefaler departementet at formålsparagrafen videreføres i den nye opplæringsloven.

Når det gjelder fritaksspørsmålet, mener departementet at det er nødvendig å presisere i loven at faget er et kunnskapsfag og at opplæringen ikke skal være forkynnende. Møse konkluderer med at generell fritaksrett er det tryggeste, men at begrenset fritaksrett ikke nødvendigvis er i strid med konvensjonene. Departementet velger å foreslå begrenset fritaksrett, det vil si rett til fritak fra å delta i religiøse aktiviteter i opplæringen, men presiserer at alle skal kjenne til innholdet i dem.

Under behandlingen av proposisjonen støttet flertallet departementets forslag om å videreføre grunnskolens formålsparagraf. Komiteen uttrykker i Innst. O. nr. 95 (1996-1997) at et felles fag er den beste måten å skape toleranse og motvirke fordommer på i et stadig mer flerkulturelt samfunn. Flertallet peker på at barna skal få forankring i egen tradisjon og kunnskap om andres tradisjon og at faget på den måten bidrar til å skape en felles kultur. Det understrekes igjen at forkynnelse ikke skal forekomme. Flertallet foreslår at faget i loven omtales som et ordinært skolefag, og ikke et kunnskapsfag, fordi det innebærer opplevelser og skal være holdningsskapende.

Angående fritaksbestemmelsene peker flertallet på at det er mange hensyn å ta. De understreker at læreplanen åpner for lokal tilpasning og differensiert undervisning og mener derfor at faget kan fungere godt for alle elever. Fritaksbestemmelsene må likevel få en utforming som tar hensyn til foreldreretten. Flertallet foreslår at elevene skal få fritak fra aktiviteter i undervisningen som det er rimelig å oppleve som utøving av annen religion enn elevens egen.

---

<sup>18</sup> Grunnlovens § 2: ”Alle Indvaanere af Riget have fri Religionsøvelse.

Den evangelisk-lutherske Religion forbliver Statens offentlige Religion. De Indvaanere, der bekjende sig til den, ere forpligtede til at opdrage deres Børn i samme.” (<http://www.lovdato.no/all/tl-18140517-000-002.html#2>, 08.03.07)

”...ei kristen og moralsk oppseding...”?

Komiteen ber departementet utforme retningslinjer for samarbeid mellom skole og hjem når det gjelder fritaksspørsmålet og ønsker etter en 3-års periode en oversikt over praktiseringen av fritaksreglene.

Flertallet foreslår dessuten at § 41, om kirkens rett til å følge med på og gi råd i forbindelse med kristendomsundervisningen, bortfaller.

Odelstinget besluttet etter komiteens ønske å endre formuleringen i paragrafen om faget til: ”Kristendoms-kunnskap med religions- og livssynsorientering er eit ordinært skolefag. Undervisninga i faget skal ikkje vere forkynnande” (Besl. O. nr. 110 (1996-1997)). Dessuten utgår nå kirkens rett til innsyn og rådgivning i skolens kristendomsundervisning.

I Ot. prp. nr. 46 (1997-1998) *Om lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)* påpeker departementet at Ot. prp. nr. 36 (1996-1997) ikke ble behandlet i Stortinget og foreslår igjen en ny felles opplæringslov for grunnskole, videregående opplæring og fagopplæring. Departementet foreslår en ny paragraf om KRL som omtaler fagets innhold, dets forankring og fritaksretten. Departementet understreker at retten til fritak gjelder hele opplæringen, ikke bare det nye faget. Ved fritak skal skolen sørge for differensiert undervisning, slik at elevene får tilsvarende kunnskaper. Det understrekes dessuten at fritaksretten skal være i samsvar med menneskerettskonvensjonene. Forslaget til ny felles formålsparagraf tar sikte på å bidra til et felles kunnskaps-, kultur- og verdigrunnlag.

Proposisjonen behandles i Innst. O. nr. 70 (1997-1998), der komiteen velger å legge til at det av hensyn til foreldreretten må skapes et godt samarbeid mellom skole og hjem. Flertallet slutter seg til gjeldende formulering av formålsparagrafen og legger vekt på at opplæringen skal fremme åndsfrihet og toleranse. Målet om et felles kunnskaps-, kultur- og verdigrunnlag understrekes.

## 3.2 Bestemmelsene for faget

Resultatene av den politiske prosessen var et nytt læreplanverk og en ny lov for grunnskole og videregående skole. Disse utgjør de formelle bestemmelsene for faget.<sup>19</sup>

---

<sup>19</sup> Peder Gravem hevder imidlertid at de må leses sammen med forarbeidene for å gi et fullstendig bilde av bestemmelsene.

### 3.2.1 L97

En ny læreplan for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring, L97, ble gjeldende fra høsten 1997. I forordet begrunnes behovet for en ny og samlende læreplan med utviklingen i samfunnet, blant annet det økende kulturelle mangfoldet, og med reformer i skolen. Målet er å knytte hele skolegangen mer sammen for å få en enhetlig opplæring og en felles kunnskapsbase i folket. I den nye læreplanen er grunnleggende ideer i M87 og den generelle del av læreplanene for videregående opplæring tatt med (L97:11).

Generell del av L97 er delt opp i kapitler ordnet etter ulike sider ved individet som skolen ønsker å utvikle: det meningssøkende menneske; det skapende menneske; det arbeidende menneske; det allmenndannede menneske; det samarbeidende menneske; det miljøbevisste menneske; det integrerte menneske. Kapitlet om det meningssøkende menneske åpner med formuleringen: ”Oppfostringen skal baseres på grunnleggende kristne og humanistiske verdier, og bære videre og bygge ut kulturarven” (L97:17). Som en slags begrunnelse for vektleggingen av kristendommen står det videre at ”den kristne tro og tradisjon utgjør en dyp strøm i vår historie – en arv som forener oss som folk på tvers av trosretninger” (L97:17). Det framheves at denne tradisjonen preger samfunnet gjennom blant annet språk, kunst, arkitektur, musikk og normer. Samtidig tas det hensyn til mangfoldet i samfunnet ved at utdannelsen skal formidle kunnskap om andre kulturer. Skolen har altså fortsatt en klar verdiplattform forankret i den kristne og den humanistiske tradisjonen, samtidig som planen mer enn før legger vekt på at skolen skal bidra til et tverrkulturelt fellesskap basert på sentrale verdier som blant annet demokratiske ideer, toleranse og religions- og ytringsfrihet.

Avslutningsvis står det listet opp en rekke mål som synes å virke mot hverandre og som utgjør en utfordring for skolen i forbindelse med oppgaven å forme det integrerte mennesket. Blant annet skal skolen ”gi fortrolighet med vår kristne og humanistiske arv – og kjennskap til og respekt for andre religioner og trossyn” (L97:49). Et annet mål er ”å kjenne og pleie nasjonal arv og lokale tradisjoner for å bevare egenart og særdrag – og åpent møte andre kulturer for å kunne gledes av mangfoldet (...) og å lære av kontraster” (L97:50). I det hele tatt er L97 preget av ønsket om å skape en bred felles kunnskapsbase for å ruste elevene til møtet med utfordringene i et globalisert og flerkulturelt samfunn.

På bakgrunn av anbefalinger som Pettersen-utvalget presenterte i NOU 1995:9 *Identitet og dialog*, fikk grunnskolen fra og med høsten 1997 et nytt fellesfag som ble kalt kristen-

”...ei kristen og moralsk oppseding...”?

domskunnskap med religions- og livssynsorientering<sup>20</sup>, og som erstattet de to fagene kristendoms-kunnskap og livssynskunnskap. Begrunnelsen for dette fellesfaget er at alle må lære seg å ”omgåås med åpenhet og samtale med kunnskap og respekt, med tillit og godhet” (L97:89). Religion og livssyn har vært med på å forme alle samfunn og gir svar på menneskers dypeste spørsmål. Mangfoldet i det norske samfunnet må derfor reflekteres i KRL-faget. Samtidig framheves det som nødvendig å legge vekt på kristendommen på grunn av dens sentrale plass i utviklingen av den norske kulturen. Kunnskap om kristendom er nødvendig for å kunne orientere seg i samfunnet. Undervisningen i KRL skal derfor gi ”grundig innsikt i kristendom og hva kristen livstolkning innebærer, og god kunnskap om andre verdensreligioner og livssyn” (L97:89). Når det gjelder metoden for undervisning fastslås det at det ikke skal forekomme forkynnelse, da faget skal være et kunnskapsfag og ikke trosopplæring (L97:89). Målene for faget er:

at elevene skal få grundig kjennskap til Bibelen og til kristendommen som kulturarv og levende kilde for tro, moral og livstolkning

at elevene skal bli fortrolige med de kristne og humanistiske verdier som skolen bygger på

at elevene skal få kjennskap til andre verdensreligioner og anskuelser som levende kilde for tro, moral og livstolkning

å fremme forståelse, respekt og evne til dialog mellom mennesker med ulike oppfatninger i tros- og livssynsspørsmål

å stimulere elevene i deres personlige vekst og utvikling (L97:94)

Av fem hovedtemaer i undervisningen er tre knyttet til kristendommen – bibelkunnskap, kristendommens historie og kristen livstolkning i dag – ett til andre religioner og livssyn og ett til etikk og filosofi (L97:92). Det er riktignok ikke en direkte sammenheng mellom denne inndelingen og stoffmengden knyttet til hvert tema.

Timetallet er oppgitt i antall årstimer: 532 timer fra 1. til 7. klasse og 247 timer fra 8. til 10. klasse, hvilket tilsvarer ca. 2 undervisningstimer i gjennomsnitt per uke på hvert klassetrinn (L97:81).

---

<sup>20</sup> Blant annet på grunn av protester mot den symbolske betydningen av dette navnet ble det etter et vedtak i 2001 endret til Kristendoms-, religions- og livssynskunnskap.

### 3.2.2 Opplæringsloven av 1998

I 1998 ble grunnskoleloven erstattet med en felles skolelov for grunnskole og videregående opplæring. Under gjengis utdrag av formålsparagrafen slik den lyder i opplæringsloven av 1998 med endringer av 17. juni 2005:

#### § 1-2. Formålet med opplæringa

Grunnskolen skal i samarbeid og forståing med heimen hjelpe til med å gi elevane ei kristen og moralsk oppseding, utvikle evnene og føresetnadene deira, åndeleg og kroppsleg, og gi dei god allmennkunnskap, slik at dei kan bli gagnlege og sjølvstendige menneske i heim og samfunn.

...

Opplæringa i grunnskolen og den vidaregåande opplæringa skal fremje menneskeleg likeverd og likestilling, åndsfridom og toleranse, økologisk forståing og internasjonalt medansvar.

Opplæringa skal leggje eit grunnlag for vidare utdanning og for livslang læring og støtte opp under eit felles kunnskaps-, kultur- og verdigrunnlag og eit høgt kompetansenivå i folket.

...

Det skal leggjast vekt på å skape gode samarbeidsformer mellom lærarar og elevar, mellom læringar, lærekandidatar og bedrifter, mellom skole og heim, og mellom skole og arbeidsliv. Alle som er knytte til skolen eller til lærebedriftene, skal arbeide for å hindre at elevar, læringar og lærekandidatar kjem til skade eller blir utsette for krenkjande ord eller handlingar.

I den nye skoleloven har målet om å gi elevene en kristen og moralsk oppdragelse blitt stående uforandret, og det samme har vektleggingen av å fremme åndsfrihet og toleranse.

I og med at den nye opplæringsloven er felles for grunnskole og den videregående opplæringen, presiseres det nå at opplæringen har som mål å bidra til et felles kunnskaps-, kultur- og verdigrunnlag i folket.

Videre inneholder opplæringsloven to paragrafer som spesielt knytter seg til religionsfaget<sup>21</sup>:

#### § 2-3a. Fritak frå aktivitetar m.m. i opplæringa

Elevar skal etter skriftleg melding frå foreldra få fritak frå dei delar av undervisninga ved den enkelte skolen som dei ut frå eigen religion eller eige livssyn opplever som utøving av ein annan religion eller tilslutning til eit anna livssyn, eller som dei på same grunnlag opplever som støytande eller krenkjande. Det er ikkje nødvendig å grunngi melding om fritak etter første punktum.

---

<sup>21</sup> § 2-3a gjelder hele skolens virksomhet. Den er i praksis særlig aktuell når det gjelder KRL-faget, men også blant annet kroppsøving, musikk og heimkunnskap.

”...ei kristen og moralsk oppseding...”?

Det kan ikkje krevjast fritak frå opplæring om kunnskapsinnhaldet i dei ulike emna i læreplanen. Dersom skolen på eit slikt grunnlag ikkje godtek ei melding om fritak, må skolen behandle saka etter reglane om enkeltvedtak i forvaltningslova.

Skolen skal ved melding om fritak sjå til at fritaket blir gjennomført, og leggje til rette for tilpassa opplæring innanfor læreplanen.

Skoleeigaren skal årleg informere elevane og foreldra til elevar under 15 år om reglane for fritak.

Elevar som har fylt 15 år, gir sjølv skriftleg melding som nemnt i første ledd.

#### **§ 2-4. Undervisninga i faget kristendoms-, religions- og livssynskunnskap**

Undervisninga i kristendoms-, religions- og livssynskunnskap skal

- gi grundig kjennskap til Bibelen og kristendommen som kulturarv
- gi grundig kjennskap til evangelisk-luthersk kristendomsforståing og ulike kristne kyrkjesamfunn
- gi kjennskap til andre verdsreligionar og livssyn
- gi kjennskap til etiske og filosofiske emne
- fremje forståing og respekt for kristne og humanistiske verdiar
- fremje forståing, respekt og evne til dialog mellom menneske med ulik oppfatning av trudoms- og livssynsspørsmål.

Kristendoms-, religions- og livssynskunnskap er eit ordinært skolefag som normalt skal samle alle elevar. Undervisninga i faget skal ikkje vere forkynnande.

Den som skal undervise i kristendoms-, religions- og livssynskunnskap, skal presentere kristendommen, dei ulike verdsreligionar og livssyn ut frå deira eigenart. Dei same pedagogiske prinsippa skal leggjast til grunn for undervisninga i dei ulike emna.

Norge har en lang tradisjon for å omtale kristendomsfaget i en egen paragraf i skolelovene, og denne tradisjonen fortsetter med KRL-faget i opplæringsloven. I manges øyne setter dette faget i en spesiell posisjon i forhold til de øvrige fagene.

Fritaksreglene har blitt strengere siden grunnskoleloven av 1969, i tråd med ønsket om å innføre et reelt fellesfag. Grunnskolelovens § 13 nr. 8 er imidlertid redigert og videreført:

#### **§ 2-11. Permisjon frå den pliktige opplæringa**

Elevar som høyrer til eit trussamfunn utanfor Den norske kyrkja, har etter søknad rett til å vere borte frå skolen dei dagane trussamfunnet deira har helgedag. Det er eit vilkår for retten at foreldra sørgjer for nødvendig undervisning i permisjonstida, slik at eleven kan følgje med i den allmenne undervisninga etter at permisjonstida er ute.

Fritaksretten for lærere utgår i den nye loven. Det samme gjør grunnskolelovens § 41 om biskopens eller sokneprestens rett til å være til stede i undervisningen i faget. Kirken har dermed

ikke lenger noen rett til innflytelse på undervisningen, og KRL-faget er helt og holdent skolens fag.

### 3.3 Evalueringen av faget

Så langt har jeg gjennomgått bestemmelsene for faget før innføringen høsten 1997. Etter at KRL hadde vært praktisert i tre år, forelå to uavhengige evalueringer<sup>22</sup> av faget, som blant annet innebar vurdering av praktiseringen av fritaksretten, slik Stortinget ba om i Innst. O. nr. 95 (1996-1997). Forutsetningene for evalueringene var at formålsparagrafen skulle opprettholdes og folkerettslige forpliktelser overholdes. På grunnlag av disse to evalueringsrapportene og uttalelser fra berørte organisasjoner og religions- og livssynssamfunn utarbeidet departementet St. meld. nr. 32 (2000-2001) *Evaluering av faget Kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering*. Meldingen fremmer tiltak som tar sikte på å få bedre samsvar mellom KRL-faget og Norges lov- og regelverk.

Departementet mener at intensjonene bak faget bør videreføres. Det blir stadig viktigere at alle får kunnskap om ulike religioner og livssyn som er representert i samfunnet, samt grundig kunnskap om kristendommen. Under forutsetning av at det ikke forekommer forkynnelse, mener departementet at det er viktig å ha felles undervisning om religioner og livssyn i skolen og vil derfor anbefale at fellesfaget består.

Fritaksordningen må være slik at målet om at alle elever, både fra majoriteten og minoriteter, skal få kunnskap om alle viktige religioner og livssyn, realiseres samtidig som religionsfriheten og foreldreretten ivaretas, mener departementet. Det er redd for at full fritaksrett vil undergrave intensjonene med faget, som er så viktige for samfunnet. Framfor å utvide fritaksretten vil departementet derfor endre fagets innhold, metodikk og organisering.

Evalueringene viser at fritaksordningene ikke fungerer godt nok. Det er store lokale variasjoner med hensyn til tolkningen av prinsipper og retningslinjer for fritak. Departementet vil derfor klargjøre retningslinjene for praktiseringen av fritaksretten, slik at den blir mest mulig ensartet. Departementet vil legge til rette for god informasjon om fritaksretten og enklere

---

<sup>22</sup> Det ene oppdraget gikk til Norsk lærerakademi (NLA), som leverte sin rapport, *Foreldres, elevers og læreres erfaringer med KRL-faget*, i oktober 2000. Det andre oppdraget var et samarbeid mellom Diakonhjemmets forskningssenter, Diaforsk, og Høgskulen i Volda, som også leverte sin rapport, *Et fag for enhver smak?*, i oktober 2000.

”...ei kristen og moralsk oppseding...”?

prosedyrer for melding om fritak. Samtidig skal lærerne få bedre informasjon om hva som utløser fritak.

Vektingen av elementene i læreplanen viser seg å være et annet problem. For stor lokal tilpasning enkelte steder fører til at intensjonene bak faget ikke blir ivaretatt. Departementet ser derfor behovet for en presisering av retningslinjer for innholdet i og praktiseringen av faget. Omtrent halvparten av stoffmengden skal være fra emner om kristendommen, mens den andre halvparten skal omfatte *Andre religioner* og *Etikk/filosofi*. Samtidig skal det, særlig på småskoletrinnet, være rom for lokal tilpasning. På grunnlag av disse retningslinjene skal en læreplangruppe utarbeide forslag til endringer i den eksisterende læreplanen. I dette arbeidet skal dessuten stoffmengden reduseres for å øke mulighetene for blant annet fordypning, varierte arbeidsmåter og tilpasset opplæring.

Navnet ”Kristendoms-kunnskap med religions- og livssynsorientering” har fått stor motstand, og departementet foreslår å endre det til ”Tro og livssyn” fordi det bedre reflekterer innholdet i faget.

Stortinget behandler meldingen i Innst. S. nr. 240 (2000-2001), der flertallet mener at navnet ”Tro og livssyn” gir uønskede assosiasjoner til trosopplæring og at det er snakk om et nytt fag. De ønsker derfor at faget skal hete ”Kristendoms-, religions- og livssynsundervisning”, noe som blir vedtatt i Stortinget 31. mai 2001. Flertallet er imidlertid enig i at informasjon om innholdet i og fritak fra faget må bedres, samt at praktiseringen av fritaksretten må bli mer ensartet. Melding om fritak fra religiøse aktiviteter skal ikke behøve begrunnelse. Det pekes imidlertid på at det må være grenser for fritaksretten for ikke å undergrave intensjonen med faget. Det fastholdes derfor at fritak fra kunnskapsdimensjonen ikke skal være mulig. Departementets forslag om at læreplanen blir revidert og stoffmengden redusert, støttes av komiteen forutsatt at vektingen mellom de ulike emnene beholdes.

### **3.3.1 KRL-boka**

Det omstridte faget er i stadig endring, og etter evalueringene kom *KRL-boka* med en ny læreplan som ble gjeldende fra 1. august 2002. Det presiseres i forordet at KRL-faget skal hjelpe til med integreringen i et felles flerkulturelt samfunn ved å være et åpent fag som bidrar til respekt og dialog og fremmer toleranse. For at denne strategien med integrerende sosialisering skal fungere, gis det kun adgang til delvis fritak (*KRL-boka* 2002:4).

Det understrekes nok en gang både i forordet og i selve læreplanen at faget ikke skal gi opplæring til en bestemt religion eller livssyn, men kunnskap om og forståelse for dem. Be-



grunnelsen for fagets plass i skolen er tilnærmet uforandret. Når det gjelder det sentralt fastsatte lærestoffet, fordeles det mellom kristendommen, andre religioner og livssyn og etikk og filosofi med henholdsvis 55 %, 25 % og 20 %. I tillegg utfylles undervisningen med lokalt lærestoff og tilpasset undervisning. De samme pedagogiske prinsipper skal legges til grunn for undervisningen om de ulike religioner og livssyn, og arbeidsmåtene skal tilpasses religionenes og livssynenes egenart. Den estetiske dimensjonen, som kunst, musikk og fortellinger, skal ha en sentral plass i faget, hvilket åpner for tverrfaglighet. Arbeidsmåtene skal bidra til å gi barna både kunnskaper og opplevelser i møte med lærestoffet. På småskoletrinnet står barnas identitetsutvikling spesielt sentralt, og undervisningen om religioner og livssyn som ikke er representert i lokalsamfunnet, kan følgelig utsettes til mellomtrinnet (2002:13-15). Den eneste forandringen i målene for faget er at formuleringen ”bli fortrolige med de kristne og humanistiske verdier” utgår. Det nye målet heter at opplæringen skal ”fremme forståelse og respekt for de kristne og humanistiske verdiene som skolen bygger på” (2002:16).

### 3.3.2 Endringer etter kritikk fra FN-komiteen

Høsten 2004 behandlet FNs menneskerettskomité en klagesak mot den norske stat angående retten til fritak fra KRL-faget. Komiteen la fram sin rapport 3. november 2004, der den uttalte at fritaksordningen strider mot artikkel 18 nr. 4<sup>23</sup> i FN-konvensjonen om sivile og politiske rettigheter og at foreldreretten derfor ikke er ivaretatt i praktiseringen av faget. Komiteen påpeker at ordningen med begrenset fritak forutsetter en nøytral og objektiv undervisning. Ifølge komiteen er imidlertid enkelte aktiviteter i KRL-faget å karakterisere som religionsutøvelse. Dessuten framhever komiteen det problematiske forholdet mellom faget og formålsparagrafens formulering ”kristen og moralsk oppseding”.<sup>24</sup>

---

<sup>23</sup> Artikkelen lyder: “The States Parties to the present Covenant undertake to have respect for the liberty of parents and, when applicable, legal guardians, to ensure the religious and moral education of their children in conformity with their own convictions” (<http://www.ohchr.org/english/law/ccpr.htm#art18>, 01.03.07). Artikkelen må leses sammen med komiteens generelle kommentar nr. 22: ”(A)rticle 18.4 permits public school instruction in subjects such as the general history of religions and ethics if it is given in a neutral and objective way” og “public education that includes instruction in a particular religion or belief is inconsistent with article 18.4 unless provision is made for non-discriminatory exemptions or alternatives that would accommodate the wishes of parents and guardians” ([http://www.unhchr.ch/tbs/doc.nsf/\(Symbol\)/9a30112c27d1167cc12563ed004d8f15?Opendocument](http://www.unhchr.ch/tbs/doc.nsf/(Symbol)/9a30112c27d1167cc12563ed004d8f15?Opendocument), punkt 6, 01.03.07)

<sup>24</sup> FN-komiteens uttalelse finnes i sin helhet på <http://www.humanrights.uio.no/omenheten/nytt/aktuelt/lerivag.pdf> og på <http://www.regjeringen.no/nb/dokumentarkiv/Regjeringen-Bondevik-II/Utdannings-og-forskningsdepartementet/233191/251920/Human-Rights-Committee-Communication-No-11552003.html?id=422478> (begge linker funnet 01.03.07)

”...ei kristen og moralsk oppseding...”?

For å møte denne kritikken utarbeidet departementet et høringsutkast om endringer i opplæringsloven. På bakgrunn av FN-komiteens konklusjoner og høringsuttalelsene foreslår departementet i Ot. prp. nr. 91 (2004-2005) *Om lov om endringar i opplæringslova og friskolelova* en rekke lovendringer. For det første gjelder det formuleringen i § 2-4 tredje ledd, som til nå lød:

Den som skal undervise i kristendoms-, religions- og livssynskunnskap, skal ta utgangspunkt i grunnskolen sin føremålsparagraf i § 1-2 og presentera kristendommen, dei ulike religionar og livssyn ut frå sin eigenart. Dei same pedagogiske prinsipp skal leggjast til grunn for undervisninga i dei ulike emne. (Ot. prp. nr. 91 (2004-2005), kap 4.1)

Koblingen til formålsparagrafen foreslås nå fjernet. Videre mener departementet at det er viktig at de ulike religioner og livssyn likestilles kvalitativt i formuleringen om målene for faget, men at den kvantitative fordelingen av stoffet består. Bibelens og kristendommens betydning for utviklingen av det norske samfunnet oppleves som så viktig at departementet foreslår at de omtales i et eget punkt i paragrafen. Den kvalitative likestillingen av alle religioner og livssyn skal dessuten sikres ved at de skal presenteres ut fra de samme pedagogiske prinsipp. For en ytterligere sikring av den kvalitative likestillingen skal formuleringen ”evangelisk-luthersk tru” forandres til ”evangelisk-luthersk kristendomsforståing”.

Den nye læreplanen skal ha et tydeligere skille mellom deler som kan og deler som ikke kan oppfattes som religiøs utøvelse. Planen skal dessuten presisere hvilke arbeidsmåter som kan benyttes. Når det gjelder valg av arbeidsmåter, mener departementet at lærerne må unngå slike som kan oppleves som religiøs utøvelse, men samtidig sørge for variert og tilpasset opplæring. Det presiseres nok en gang at faget ikke skal være arena for forkynnelse, men formidling av kunnskap om religioner og livssyn.

Departementet foreslår å skille ut fritaksbestemmelsene i en egen paragraf<sup>25</sup>, der reglene for fritak og skolens informasjonsplikt kommer fram, med sikte på å imøtekomme hensynet til foreldres og minoriteters rettigheter. Formuleringen ”religiøse aktiviteter” foreslås endret til ”aktiviteter” for at det ikke skal kunne misforstås i retning av at det åpnes for religiøse aktiviteter i skolen. Det skal videre komme klart fram at fritaksretten ikke gjelder kunnskapsdimensjonen ved faget, og at den gjelder hele opplæringen, ikke bare KRL. Fordi ingen skal presses til å stå fram med sitt livssyn, ønsker departementet at det lovfestes at melding om

---

<sup>25</sup> Fritaksbestemmelsene var tidligere del av § 2-4.

fritak ikke behøver begrunnelse. Alle fritatte elever skal etter kravet om tilpasset opplæring få annet pedagogisk opplegg, noe departementet mener skal komme tydelig fram i loven.

Ettersom navnet ”kristendoms-, religions- og livssynskunnskap” og forkortelsen KRL er så innarbeidet i skolen og en eventuell navneendring bare ville være av symbolsk betydning, ønsker departementet å beholde det eksisterende navnet.

Komiteen som behandlet proposisjonen i Innst. O. nr. 104 (2004-2005), understreker fagets viktige funksjon i det å bidra til å skape forståelse og toleranse i et flerkulturelt samfunn og ønsker derfor at behovet for fritak blir minst mulig. Et flertall mener at endringene departementet foreslår er tilstrekkelige for å sikre foreldreretten, og departementets lovforslag vedtas i Besl. O. nr. 95 (2004-2005) slik de er gjengitt ovenfor.

### 3.3.3 KRL-boka 2005

På grunn av den stadige debatten og kritikken av faget ble læreplanen igjen revidert, og resultatet ble *KRL-boka 2005*, som er en del av en ny skolereform kalt Kunnskapsløftet. Målet med reformen er, som navnet tilsier, å løfte kunnskapsnivået blant elevene. I Rundskriv F-13/04 ”Kunnskapsløftet” uttrykkes målet som følger:

Visjonen er å skape en bedre *kultur for læring* for et felles kunnskapsløft. Målene det skal arbeides mot, skal bli tydeligere. Elevenes og læringenes grunnleggende ferdigheter skal styrkes. Samtidig ligger skolens sentrale rolle som formidler av verdier, allmenndannelse og kultur fast. Skolen møter et stadig større mangfold av elever og foresatte. Alle elever og læringer har krav på tilpasset og differensiert opplæring ut fra deres egne forutsetninger og behov. En skole basert på likeverd forutsetter at alle elever og læringer får de samme muligheter til å utvikle seg. (Rundskriv F-13/04, s.3)

Det fastslås altså at skolen fortsatt er en viktig verdiformidler. Nytt for reformen er kompetansemålene, som tydeliggjør hva elevene forventes å ha tilegnet seg av kunnskaper og ferdigheter på de forskjellige trinnene. I tillegg skal det satses mer på tilpasset opplæring, blant annet som følge av det stadig økende mangfoldet i skolen. Likeverdsprinsippet krever at alle elever får opplæring tilpasset sine egne forutsetninger, slik at alle elever får like muligheter.

Det nye læreplanverket består av fire deler: generell del fra L97; Læringsplakaten; fag- og timefordeling; læreplaner. Læringsplakaten definerer prinsipper og krav som alle skoler forplikter seg på. Fire punkter er av spesiell interesse i forbindelse med debatten om KRL-faget. Opplæringen skal

4. Stimulere elevene (...) i deres personlige utvikling og identitet, i det å utvikle etisk, sosial og kulturell kompetanse og evne til demokratiforståelse og demokratisk deltakelse.

6. Fremme tilpasset opplæring og varierte arbeidsmåter.

”...ei kristen og moralsk oppseding...”?

10. Legge til rette for samarbeid med hjemmet og sikre foreldres/foresattes medansvar i skolen.

11. Legge til rette for at lokalsamfunnet blir involvert i opplæringen på en meningsfylt måte. (KRL-boka 2005:25)

I innledningen til læreplanen i KRL beskrives formålet med faget. Som begrunnelse for fagets plass i opplæringen hevdes det at ”(k)unnskap om religioner og livssyn er vesentlig for enkeltmennesket, for å kunne tolke tilværelsen og for å forstå kulturer i ens eget samfunn og i samfunn verden over” (2005:9). Videre trekkes det fram at barna lever i et mangfoldig samfunn og møter forskjellige verdi- og kulturtradisjoner. Kristen tro og tradisjon står sentralt i den norske og europeiske kulturarven sammen med humanistiske verditradisjoner. Samtidig blir samfunnet stadig mer preget av et mangfold av andre religioner og livssyn. ”Kjennskap til ulike religioner og livssyn, etikk og filosofi er en viktig forutsetning for livstolkning, etisk bevissthet og forståelse på tvers av tros- og livssynsgrenser” (2005:9). Et sentralt mål med faget er å bidra til elevenes identitetsutvikling og evne til dialog.

Planen understreker at KRL er et ordinært skolefag som ikke skal gi opplæring til, men kunnskap om og forståelse for ulike religioner og livssyn. Det påpekes dermed igjen at faget ikke skal være arena for forkynnelse. Ved hjelp av de samme pedagogiske prinsipper skal religioner og livssyn på en faglig og sakssvarende måte presenteres ut fra sin egenart. Undervisningen skal bidra til både nærhet til stoffet og saklig distanse. Bruk av tilpasset opplæring framheves som spesielt viktig i KRL ”for å komme elevenes religiøse og livssynsmessige bakgrunn i møte” (2005:9). Planen maner også til varsomhet ved valg av arbeidsmåter som kan oppleves som tilslutning til annen religion eller annet livssyn (2005:10).

Faget er delt inn i tre hovedområder: kristendom; jødedom, islam, hinduisme, buddhisme og livssyn<sup>26</sup>; filosofi og etikk, med en fordeling på henholdsvis 55 %, 25 % og 20 % av timetallet (2005:10-11).

KRL har, som de andre fagene, kompetansemål etter 4., 7. og 10. årstrinn. Etter 4. årstrinn handler de fleste målene om å kunne *fortelle om, samtale om* og *gjenkjenne* ulike sider ved de forskjellige religioner og livssyn. Etter 7. årstrinn er det lagt mer vekt på at elevene skal kunne *forklare, gjøre rede for, beskrive* og *presentere* i tillegg til å *fortelle om og samtale om*. Under emnet filosofi og etikk skal elevene dessuten kunne *drøfte* og *diskutere*. Målene

---

<sup>26</sup> På ungdomstrinnet heter annet hovedområde ”jødedom, islam, hinduisme, buddhisme, annet religiøst mangfold og livssyn” (KRL-boka 2005:10).

øker også i antall. Etter 10. årstrinn forventes det at elevene kan *forklare, gjøre rede for, drøfte, presentere og reflektere over* ulike temaer (2005:13-18).

Skoletimene har blitt utvidet til 60 minutters enheter. Barnetrinnet (1.-7. klasse) har 427 undervisningstimer i KRL, mens ungdomstrinnet (8.-10. klasse) har 157 (2005:11). Dette tilsvarer i overkant av 1,5 time per uke på barnetrinnet og i underkant på ungdomstrinnet. Med tanke på at hver skoletime nå er 15 minutter lengre enn før, er det med andre ord ikke endret noe særlig på den totale tiden som er til disposisjon for dette faget i forhold til tidligere. Forskjellen er at hovedmengden av tiden nå ligger på barnetrinnet, mens ungdomstrinnet før hadde noe høyere timetall per uke.

Læreplanen i KRL ble tatt i bruk allerede ved skolestart høsten 2005, mens de øvrige læreplanene og Kunnskapsløftet som helhet ble virksomme høsten 2006.

### 3.4 Oppsummering

Utfordringene i det flerkulturelle Norge ble i L97 forsøkt møtt ved å etablere et fellesfag som skulle bidra til å skape respekt og toleranse på tvers av grupper og et felles kulturgrunnlag i folket. Siden den gang har læreplanen blitt revidert to ganger med det mål å imøtekomme folkerettslige krav med hensyn til foreldrerett og religionsfrihet, samtidig som intensjonene bak faget realiseres.

Stortinget fastholder gjennom hele prosessen viktigheten av et felles holdningsskapende fag i et pluralistisk samfunn. Som et forsøk på å møte samfunnets utfordringer skal skolen gjennom KRL-faget bidra til at alle elever får en felles kunnskapsbase som innebærer grundig kjennskap til kristendommen som tro og tradisjon/kulturarv, samt god kjennskap til andre religioner og livssyn og etiske og filosofiske problemstillinger. Det holdes derfor gjennomgående fast ved en begrenset fritaksrett samtidig som det stadig understrekes at faget ikke skal være arena for forkynnelse. Retningslinjene for fritak blir etter hvert gjort tydeligere, og læreplanen får en klarere beskrivelse av de ulike delene av faget for å ivareta foreldreretten. Prinsippet om lokal tilpasning blir etter hvert mer framtrædende.

Integreringsprosjektet synes å være den viktigste drivkraften bak og målsetningen for arbeidet med KRL-faget. Samfunnets beste går på mange måter foran hensynet til enkeltpersoners rettigheter, selv om endringene rett nok tar sikte på å forene de ulike hensynene. Verdien av et felles kunnskaps-, verdi- og kulturgrunnlag i befolkningen anses som så stor at det må

”...ei kristen og moralsk oppseding...”?

legges til grunn for prinsippene for faget. Det grunnleggende målet om å bidra til et fellesskap på tvers av religioner og livssyn er høyt prioritert.

Hvordan ble så faget mottatt av religions- og livssynsminoritetene i Norge? Det er dette jeg nå skal undersøke.

## 4. Minoritetenes holdninger

Jeg har valgt å undersøke synspunktene til de fire minoritetsrepresentantene nevnt i innledningen, HEF, IRN, BF og DMT. Disse har deltatt i KRL-debatten enten på eget initiativ, på oppfordring fra regjeringen i forbindelse med høringer eller begge deler. Utvalget av minoriteter er basert på engasjement i debatten. Store kristne minoriteter, som katolikker og pinsevenner, er ikke inkludert i denne undersøkelsen fordi de ikke har vært spesielt aktive i debatten.

Når det gjelder strukturen i framstillingen, har jeg valgt å bruke en fagdidaktisk modell. Mange av de samme argumentene går igjen i mitt utvalg av dokumenter, om enn ofte i forskjellig innpakning. Det er imidlertid glidende overganger mellom de ulike typer argumenter, noen dreier seg for eksempel både om innhold og metode på samme tid. Jeg har likevel forsøkt så godt det lar seg gjøre å skille de tre kategoriene *hvorfor*, *hva* og *hvordan*, som hovedsakelig dreier seg om henholdsvis formål, innhold og metode.

I tillegg til didaktiske problemstillinger preges debatten dessuten av juridiske problemstillinger. Menneskerettigheter, som foreldrerett og religionsfrihet, står sentralt for mange. Menneskerettslige hensyn gjør seg til en viss grad gjeldende i argumentasjonen rundt fagets formål, innhold og arbeidsmåter, men først og fremst i forbindelse med fritaksreglene. Fordi alle minoritetene i ulik grad er opptatt av fritaksspørsmålet, har argumentasjonen rundt dette fått en plass til slutt.

Før jeg går videre, vil jeg imidlertid rette et kritisk blikk på bruken av begrepet minoriteter i denne oppgaven. For det første er det verd å merke seg at talpersonene i de fire minoritetene jeg har undersøkt, med få unntak er sosialisert inn i en allmenn norsk kultur gjennom oppveksten. Det kan med andre ord hevdes at de på mange måter er en del av majoriteten. Det er derfor ikke helt uproblematisk å framheve dem som representanter for minoritetene. HEF er i så måte et spesielt tilfelle, da hele livssynet forbundet baserer seg på, kan sies å være den norske majoritetens livssyn, spesielt når det gjelder understreking av verdier som demokrati, menneskeverd og menneskerettigheter, likestilling og likeverd. Når det er sagt, tar jeg utgangspunkt i det at HEF og de andre opplever seg selv som minoriteter, som motsetter seg det de ser som det kristne hegemoniet i det norske samfunnet. De HEF snakker på vegne av, har dessuten, liksom medlemmer av religiøse minoriteter, tatt et bevisst standpunkt eller har et bevisst forhold til sitt livssyn.

For det andre er det ikke uproblematisk at noen få snakker på vegne av alle. Hvor representative er egentlig lederskikkelsene og de aktive KRL-debattantene for minoritetene som grupper? Dette er imidlertid en problemstilling som ligger utenfor rammen av min oppgave, ettersom jeg ikke foretar noen kvantitativ feltundersøkelse som kan bekrefte eller eventuelt avkrefte talspersonenes representativitet innenfor deres religions- eller livssynssamfunn. I den offentlige debatten blir imidlertid minoritetene som grupper representert av enkeltpersoner, som snakker på vegne av sine respektive livssyn eller religioner. Siden det er denne debatten jeg går inn i og undersøker, tillater jeg meg også å bruke begrepet minoriteter i denne oppgaven, selv om det er enkeltpersoner som får uttrykke seg.

Jeg skiller i det følgende mellom livssynsminoriteter og religiøse minoriteter først og fremst av strukturelle årsaker, da det gir et mer ryddig oppsett. For det andre har jeg gått ut fra at det finnes flere fellestrekk i holdninger til KRL religiøse minoriteter imellom enn mellom livssynsminoriteter og religiøse minoriteter. Framstillingen er ordnet etter engasjement i KRL-debatten, og HEF presenteres først ettersom forbundet har vært mest aktiv og mest synlig blant minoritetene.

## 4.1 Livssynsminoriteter

HEF har vært sterkt engasjert i KRL-debatten i over et tiår, helt siden planleggingen av faget begynte i 1995. Forbundet har uttalt sine holdninger i en rekke ulike publikasjoner og skriv. Jeg har valgt ut de dokumenter som jeg mener gir et dekkende bilde av HEFs holdninger til KRL. Av korrespondanse med departementet har jeg undersøkt fem høringsuttalelser – om NOU 1995: 9 *Identitet og dialog* (1995a); om læreplan for et utvidet kristendomsfag (1995b); om revidert læreplan i KRL (2002); om forslag til endringer i opplæringsloven (2005a); om ny fagplan for KRL-faget (2005b) – og to brev vedrørende evalueringen av KRL-faget (2000, 2001a). Av HEFs mange skriv på eget initiativ har jeg valgt ut to relativt omfattende dokumenter, skoleutvalgets utredning (2005c)<sup>27</sup> og partsfoklaringen til Den europeiske menneskerettsdomstolen (EMD) (2005d), som gir et godt bilde av deres standpunkt, samt tre avis-

---

<sup>27</sup> Utredningen som HEFs skoleutvalg la fram i 2005, gir en grundig framstilling av forbundets ønsker for undervisning om religion og livssyn i grunnskolen. En del av utvalgets mandat var å ”skissere hvilke utdanningspolitiske spørsmål som er av særlig interesse for Human-Etisk Forbund” (HEF 2005c:1). Herunder står en klargjøring av deres holdning til utviklingen av den offentlige skolen sentralt.



artikler fra Dagbladet og Dagsavisen, skrevet av Lars Gule (Gule 2005), Hans Christian Nes (Nes 2005) og Bente Sandvig og Hans Christian Nes (Sandvig og Nes 2001).

### 4.1.1 Human-Etisk Forbund

HEF er en livssynsorganisasjon som ble stiftet av Kristian Horn i Oslo i 1956. Fram til i dag har forbundet vokst til å ha i underkant av 70.000 medlemmer. Skolen har vært forbundets viktigste arbeidsfelt fra begynnelsen. Pionerene ville løsrive etikk og moral fra religion og skape et samfunn basert på menneskerettigheter og fellesskapsverdier. I begynnelsen var en av de viktigste konkrete oppgavene å arbeide for alternativ undervisning for elever som var fritatt for kristendomskunnskap. Grunnleggeren Kristian Horn sto bak utviklingen av idéskisser for et alternativt livssynsfag som ble tatt i bruk enten som prøveprosjekt eller fagplan i livssynskunnskap. Forbundet har siden vært sterkt engasjert i den skolepolitiske debatten og er blant de ivrigste kritikerne av KRL-faget. Spesielt har de kjempet for å fjerne skolens konfesjonelle forankring for å sikre foreldreretten, først fram mot grunnskoleloven av 1969 og senere under utarbeidelsen av opplæringsloven. Et skoleutvalg hvis oppgave var å ”utrede og utvikle forbundets skolepolitikk” (HEF 2005c:1), ble nedsatt i 2003. HEFs motstand mot KRL-faget er nært knyttet til motstanden mot skolens kristne formålsparagraf.

#### Formål

I de ulike dokumentene uttrykker HEF sin kritiske holdning til det eksisterende formålet for og verdigrunnlaget i skolen. Det grunnleggende problemet for HEF er skolens kristne ramme. I sin høringsuttalelse om NOU 1995: 9 beklager forbundet Pettersen-utvalgets vektlegging av kristendommen som motvekt mot oppløsende tendenser i samfunnet. Denne framhevingen av majoritetsreligionen er unødvendig, mener man, fordi denne ikke har monopol på å være motkultur. Også andre religioner og livssyn deler de ønskelige motverdiene. At departementet etter evalueringene av KRL-faget i 2000 velger å beholde prinsippene, det vil si konfesjonsforankringen og det kristne verdigrunnlaget, mener HEF er uholdbart.

Forbundet er heller ikke fornøyd med de forandringer i opplæringsloven som departementet foreslår i etterkant av FN-komiteens kritikk. Det problematiske forholdet mellom faget og formålsparagrafen blir ikke borte, mener HEF, når regjeringen foreslår å fjerne koblingen i § 2-4 tredje ledd. Skolen har fremdeles et kristent oppdragende formål som gjelder for hele dens virksomhet. Slik HEF ser det, er det såkalte ordinære skolefaget fra lovgivers side ”ment å være operasjonaliseringen av skolens kristne formål” (HEF 2005a:2). Realiteten forblir der-

”...ei kristen og moralsk oppseding...”?

for at den kristne formålsparagrafen er en vesentlig rammefaktor for faget som skal gi undervisning om tro og livssyn, og som samtidig skal bidra til å utvikle barnas religiøse identitet, mener HEF. I sin partsforklaring til EMD skriver HEF at tolkningen av ”kristen og moralsk oppseding” som kun en videreformidling av kristne og humanistiske verdier ikke er holdbar. Formuleringen er mer forpliktende, mener de, og påpeker at Stortinget gjentatte ganger har understreket at opplæringen ikke skal være verdinøytral eller skje i et religiøst eller verdimesig tomrom. Formålsparagrafen danner et forpliktende grunnlag for hele skolens virksomhet og er en del av rammebetingelsene også for KRL, mener HEF.

Forbundet ønsker en åpen og inkluderende skole hvis verdigrunnlag er basert på fellesverdier. Skolen skal formidle kunnskaper og felles verdier, og det bør ikke være rom for religiøse opplevelser. Forbundet ønsker å erstatte dagens formålsparagraf med barnekonvensjonens artikkel 29<sup>28</sup>. Videre ønsker de en dialogorientert og inkluderende religionsundervisning. Begrunnelsen for slik undervisning er at det er nyttig for å skape oppslutning om verdier som blant annet demokrati, menneskeverd, likestilling, toleranse og menneskerettigheter. HEF mener at skolen trenger et slikt fag i et stadig mer pluralistisk samfunn. Forbundet ser ulikhet og pluralisme som verdier, og de ønsker at også skolesystemet skal gjøre det. HEF støtter også grunnholdningen om at livssyn er positive og berikende for samfunnet, at livssyn er en verdi. Premissene for fellesfaget må derfor være menneskerettigheter som religionsfrihet, foreldrerett og rett til utdanning. Skoleutvalget skriver om et slikt fag at ”(h)ovedpoenget må være at elevene i løpet av grunnskolen både får møte de ulike livssyn på en likeverdig måte, og anledning til å reflektere over livets store spørsmål” (2005c:22). HEF mener at KRL-faget burde ha som formål å ”bidra til at barna utvikler selvstendighet nok til å finne sin vei i livet” (HEF 2005b:7). Faget må åpne for diskusjon om og refleksjon over moralske spørsmål og fremme dialogen mellom elever med ulike oppfatninger.

---

<sup>28</sup> Barnekonvensjonens artikkel 29 lyder:

«1. States parties agree that the education of the child shall be directed to: (a) The development of the child's personality, talents and mental and physical abilities to their fullest potential; (b) The development of respect for human rights and fundamental freedoms, and for the principles enshrined in the Charter of the United Nations; (c) The development of respect for the child's parents, his or her own cultural identity, language and values, for the national values of the country in which the child is living, the country from which he or she may originate, and for civilizations different from his or her own; (d) The preparation of the child for responsible life in a free society, in the spirit of understanding, peace, tolerance, equality of sexes, and friendship among all people, ethnic, national and religious groups and persons of indigenous origin; (e) The development of respect for the natural environment.»

(Ot. prp. nr. 38 (1996-1997), vedlegg 1)

Slik faget er i dag, er det etter HEFs oppfatning ikke inkluderende. Forbundet kritiserer fagmiljøene bak utviklingen av faget for å legge til grunn at barn trenger religion for å være åpne og tolerante mot andre. Grunntanken er at den religiøse oppdragelse er toleransefremmende og at skolen derfor av samfunnshensyn må støtte opp under denne. En slik grunnholdning strider mot HEFs syn på barnet som "fritenker" og deres arbeid for å vektlegge fellesskapsetikk og menneskerettigheter. Det at majoritetens tradisjon ligger til grunn for skolens formål, utelukker ifølge HEF et reelt fellesfag (2005c:13-17).

Når det gjelder konkrete mål for faget, mener HEF at mål nummer to, som handler om tilegnelse av kristne og humanistiske verdier, er krenkende og må fjernes.<sup>29</sup> I stedet ønsker de et mål som ligner mål nummer tre i planen for livssynskunnskap i M87, da de mener det er viktig at elevene stimuleres til å utvikle sitt eget livssyn.<sup>30</sup>

Et av fagets viktigste formål er at det skal bidra til barnas identitetsdannelse, noe HEF stiller seg bak. Problemet sett med forbundets øyne ligger i at skolens og fagets rammer legger til rette for en kristen identitetsdannelse og at faget derfor oppfattes slik at det skal bidra til å gi det statskirketilhørige flertallet en religiøs oppdragelse og styrke dets identitet. Humanismen ser identitetsdannelse som en livslang prosess som uten rammer skal få fritt spillerom. HEF opplever derfor at faget som helhet ikke viser respekt for grunnleggende rettigheter som tanke- og livssynsfrihet. Forbundet kaller faget et forfeilet skrivebordsprodukt. Det vil si at intensjonene, om enn aldri så gode, har vist seg å være praktisk ugjennomførbare innenfor rammen av skolelovgivningen og den kristendomsfaglige tradisjonen. De mener at verdien av fellesundervisning har gått foran hensynet til rettigheter.

## Innhold

Hovedproblemet med religionsfaget er for HEF som sagt selve rammen og at kristendommen er tyngdepunktet. Den konfesjonelle forankringen skaper i deres øyne problemer når det gjelder innholdet i religionsundervisningen. I sin uttalelse om NOU 1995: 9 skriver HEF at hele fagprosjektet bygger på og favoriserer den kristne tradisjonen. De er enige i at undervisning om kristendommen har en naturlig bred plass i opplæringen i norsk skole, men mener at

---

<sup>29</sup> Jeg antar at det her er snakk om *Utkast til læreplan for et utvidet kristendomsfag*. Det har ikke lyktes meg å få tak i dette tidligste læreplanforslaget.

<sup>30</sup> Mål nummer tre for livssynskunnskap lød: "å stimulere elevene i deres personlige vekst og utvikling" (M87:120).

”...ei kristen og moralsk oppseding...”?

NOU'en går for langt fordi ”kristendommen gjøres til den selvfølgelige basis for alle elevene, uansett livssynsmessig bakgrunn” (HEF 1995a:2). KRL-undervisningen oppleves også etter evalueringene og revideringen av faget som trosforankret kristendomsopplæring på grunn av vektleggingen av kristent innhold og bruk av den religiøse fortelling som sentral metode. De mener konfesjonsbindingen er en reell forankring til en bestemt trosoppfatning som utgjør hoveddelen av innholdet i faget, og ikke et fleksibelt pedagogisk begrep slik det påstås i NOU 1995: 9. Forbundet hevder at undervisningen tar utgangspunkt i og er rammet inn av en ”evangelisk-luthersk dogmebasert virkelighetsforståelse” (HEF 2005d:8). HEF finner det problematisk at faget er utformet av teologer og at det har kristendommen som tyngdepunkt framstilt ut fra egen selvforståelse.

Heller ikke etter evalueringene har departementet etter HEFs mening klart å skissere et holdbart fellesfag om livssyn og etikk. Det faget den reviderte læreplanen presenterer, framstiller evangelisk-luthersk kristendom som det normale og skaper et skille mellom oss og de andre, mener de. Slik de tolker læreplanen, er det den kristne tradisjonen som legger grunnlaget for arbeidet med etiske og moralske spørsmål, når kun kristne helgener brukes som moralske forbilder. HEF mener også at etikk/filosofi-delen som hevdes å være nøytral, snarere er en videreføring av det kristne budskapet fra andre deler av faget, at kristen etikk og moral ligger til grunn også her. De hevder at læreplanen legger opp til en opplæring der religiøsitet danner det normative grunnlaget. Koblingen mellom etikk og religion finner de dessuten problematisk. HEF opplever at utredningen knytter verdiundervisningen til religion og at den framstiller spesielt kristendommen som grunnlaget for etikken. HEF ønsker at undervisningen om etikk og verdier skal styrkes og presenteres på et fellesmenneskelig grunnlag.

I forbindelse med fagets identitetsbyggende funksjon er HEF svært kritisk til at det første læreplanforslaget har kristendommen som eneste tema i 1. og 2. klasse.<sup>31</sup> Forbundet opplever at betydningen av den kristne tradisjonen går på bekostning av kunnskap om andre livssyn. De påpeker at Pettersen-utvalget anser tro og livssyn som grunnleggende for barnas identitetsutvikling. Hva så med identitetsbekreftelsen til ”de andre” barna, spør HEF.

---

<sup>31</sup> Jeg antar at HEF også her refererer til *Utkast til læreplan for et utvidet kristendomsfag*, som ble sendt på høring sammen med NOU 1995: 9 *Identitet og dialog*. NOU'en anbefaler i hvert fall at stoff om ikke-kristne religioner og sekulære livssyn kommer inn først på mellomtrinnet (NOU 1995:9:53). Kritikken på dette området har tydeligvis blitt imøtekommet, da den endelige læreplanen, L97, har ”Andre religioner og livssyn” som et hovedemne på småskoletrinnet (1. -4. klasse). Det er imidlertid ikke spesifisert på hvilke trinn de ulike underemnene skal tas opp (L97:94-98).

HEF mener dessuten at humanetikken blir negativt omtalt i NOU'en og at dette livssynet har en altfor liten plass i undervisningen.<sup>32</sup> Rammen for og metoden i faget lar ikke humanismen framstå ut fra sin selvforståelse, mener HEF. Undervisningen ivaretar ikke minoritetselevenes rettigheter når majoritetsreligionen er premissleverandør for innhold og progresjon, hevder de. Videre mener forbundet at den senere læreplanen ser historien i et kristent perspektiv og at den underkommuniserer humanistiske ideers sentrale rolle i utviklingen av samfunnet og for nordmenns selvforståelse i dag. Det oppleves dessuten som en grunnleggende svakhet ved planen at det er viet så liten plass til europeisk idé- og filosofihistorie.

Et annet problemområde er den kvantitative og kvalitative fordelingen av lærestoffet. HEF mener at den kvantitative overvekten av kristendomsstoff også innebærer kvalitative forskjeller, fordi "grundig kjennskap til" også innebærer dybde og nærhet til stoffet. På den måten gir den kvantitative fordelingen av lærestoffet signaler om hva som er viktig og sant. Begge de påfølgende læreplanene, i 2002 og 2005, opprettholder skillet mellom "vi" og "de andre", mener de. Stoffet om livssynshumanismen er dessuten verken kvantitativt eller kvalitativt tilfredsstillende for HEF. Forbundet opplever at det lille lærestoffet som er med, ikke gir et godt og helhetlig bilde av deres livssyn ut fra egen selvforståelse. Likeverd er ifølge HEF en forutsetning for å oppfylle målet om å bidra til dialog. Læreplanene legger imidlertid ikke opp til en likeverdig behandling av de ulike livssynene, slik HEF ser det.

Når det gjelder kompetansemålene i den siste læreplanen, opplever HEF at både de kvantitative og kvalitative forskjellene mellom livssynene videreføres. De peker på at utenat-læring er en del av målene for kristendomsdelen, da barna skal kunne gjengi ulike tekster. For det første oppleves dette som opplæring til tro, og for det andre innebærer det en kvalitativ forskjell når tekster fra andre religioner og livssyn til sammenligning bare skal kunne gjøres rede for. HEF opplever en overvekt av kompetansemål innenfor kristendommen og mener dette ikke bidrar til at elevene får respekt for ikke-kristne foreldres livssyn.

HEF har mange forslag til innholdet i et fellesfag som de kan godta. Først og fremst ønsker de et reelt pluralistisk fag og ikke et utvidet kristendomsfag. Dette krever at flertallet må gi slipp på det kristne hegemoniet i skolen og at andre fagmiljøer enn det teologiske fakultet og kristendomsseksjonene ved høyskolene står for fagutvikling og etterutdanning.<sup>33</sup> På den

---

<sup>32</sup> I læreplanforslaget som fulgte *St. meld. nr. 14 (1995-96)*, blir humanetikken presentert som delemne under filosofi først i 10. klasse. Læreplanen ble endret og livssynshumanismen kom inn på småskoletrinnet i L97.

<sup>33</sup> HEF foreslår fagmiljøer som idehistorie, filosofi, religionshistorie og -vitenskap.

”...ei kristen og moralsk oppseding...”?

måten kan vi få en konfesjonsfri skole som ser pluralisme som en verdi, hevder de. Det økende religiøse og livssynsmessige mangfoldet i det norske samfunnet må reflekteres i undervisningen om etikk og religion. Det fellesmenneskelige og fellesetiske mener de må være grunnlaget for felles obligatorisk undervisning. Et felles fag om livssyn og etikk må dessuten ta utgangspunkt i elevenes hverdag og ha fokus på etikk og dialog, mener HEF.

Når det gjelder det konkrete innholdet i undervisningen, ønsker HEF at alle elever skal lære om kristendommens historie og betydning for samfunnet i dag. De skal få grundig kjennskap til de ideene som har betydning for verden i dag, og til humanismens betydning for utviklingen av de verdier skolen bygger på. HEF ønsker dessuten en kvantitativ og kvalitativ likeverdig behandling av de ulike tradisjonene. Det innebærer at bredden av religioner og livssyn må behandles på en slik måte at ikke en bestemt religion får forrang. I den forbindelse ønsker forbundet at etikk-delen løsriveres fra den kristne tradisjonen. Forbundet gir i flere av dokumentene uttrykk for at det religiøse og livssynsmessige mangfoldet må presenteres allerede på småskoletrinnet, uavhengig av livssynssammensetningen i klassen eller lokalmiljøet. Det betyr at både verdslige livssyn og ikke-kristne religioner må være en del av det nasjonalt fastsatte lærestoffet allerede fra 1. klasse. Forbundet mener det er den beste måten å stimulere barnas naturlige åpenhet og nysgjerrighet på og at det er med på å bidra til identitetsbekreftelse også hos minoritetslevende. De mener at fortellingene i undervisningen, både fra kristendommen og andre religioner og slike som uttrykker det humanetiske livssyn, må speile og gi en opplevelse av mangfoldet også på småskoletrinnet og at grunnlaget for dialog bygges opp fra første skoleår. Når det er sagt, ønsker HEF mindre vekt på religiøse tekster og mer rom for fortellinger som har utgangspunkt i barnas hverdag og erfaringer, i tillegg til eventyr og fabler med god moral. Videre ønsker de mer dybde i lærestoffet om de ulike livssynene og at metafysiske problemstillinger og spørsmål knyttet til vitenskapelige og rasjonelle sider ved fagområdet også skal presenteres for småskoleelevene.

HEF foreslår en struktur for det ønskede faget som ligner den som gjelder for KRL, men som er pluralistisk. Lærestoffet kunne deles i fire hoveddeler: religiøse tekster; livssynenes historie; livssyn i dag; etikk og filosofi. Navnet på fellesfaget kunne være ”religion og livssyn”, foreslår de.

## Metode

For HEF er metodikken i faget, som tar utgangspunkt i en kristen forståelse av hva religion og livssyn er, en stor del av problemet med KRL, fordi det er med på å gjøre det til et trosformid-

lende fag. HEF opplever at faget inneholder aktiv trosutøvelse og opplæring til slikt. Når det gjelder arbeidsmåter, sier regjeringen i Ot. prp. nr. 91 (2004-2005) at læreren må være varsom ved valg av slike som kan oppleves som religionsutøvelse. Dette tolker HEF som en bekreftelse på at fagets sentrale intensjon er å styrke den religiøse identiteten hos de kristne barna på bekostning av minoritetsbarnas identitetsutvikling. Forbundet reagerer imidlertid mest på forslaget om å endre formuleringen ”religiøse aktiviteter” til ”aktiviteter” fordi det oppleves som et forsøk på å kamuflere virkeligheten. De to formuleringenes referanser er de samme i og med at regjeringen ikke gir uttrykk for at den vil sette konkrete begrensninger for valg av arbeidsmåter.

HEF har videre sterke meninger om hvordan de vil og ikke vil at undervisningen skal foregå. Først og fremst mener forbundet at faget ikke skal være forkynnende og at utenatføring av troslementer følgelig ikke har noen plass i den obligatoriske undervisningen. I den forbindelse er det et stort problem at lærerne ifølge loven er forpliktet til å undervise i samsvar med den kristne formålsparagrafen – først eksplisitt i § 2-4 tredje ledd og senere implisitt i og med at formålsparagrafen gjelder hele skolens virksomhet – og at kristendommen skal presenteres ut fra egen selvforståelse. Det eksisterende faget opplever HEF som forkynnende og indoktrinerende, fordi dogmer ukritisk blir presentert som sanne og ting tas for gitt. Forbundet mener derfor at ”de kristne religionspedagogiske føringene må endres fundamentalt” (HEF 1995a:6).

Den kritiske holdningen til forkynnelse henger blant annet sammen med forbundets syn på oppdragelse, som bryter med skolens. KRL oppleves som et produkt av en religiøs oppdragelsestenkning som gjør at allmenngyldige problemstillinger tematiseres i en kristen forståelsesramme. Et av premissene for KRL-faget er at barn trenger en avklart religiøs identitet for å utvikle åpenhet og toleranse. Foreldrenes tro framstilles i den forbindelse som barnas egen tro, som de skal få opplæring i. HEF ser på barn som ”fritenkere” og er svært kritiske til slik kategorisering. Progresjonstenkningen i læreplanen, det å gå fra det kjente til det ukjente, er HEF derfor uenig i. Barna må ikke ses på som representanter for foreldrenes livssyn, men fritt få danne sitt eget livssyn, mener de. Undervisningsmetodene bør fra første skoleår stimulere barnas naturlige nysgjerrighet ved at de får tenke fritt, være kritiske og stille spørsmål. KRL-faget gir ikke elevene mulighet til å distansere seg eller stille seg kritisk til stoffet før på mellomtrinnet, hevder de, og de er bekymret over at barna blir ført inn i et religiøst rom uten at de gis mulighet til å motsette seg den religiøse påvirkningen.

I den forbindelse er HEF svært kritisk til den dominerende fortellingspedagogikken i faget, som bidrar til å levende- og inderliggjøre lærestoffet. Vekten på fortellingen som skal gi en opplevelse av det religiøse, er for stor, mener forbundet. Når de samme pedagogiske prinsipper skal legges til grunn for undervisningen i alle emner, blir humanismen dessuten et avvik fordi religions- og fortellingspedagogikken baseres på en kristen forståelse av religioner og livssyn og derfor ikke gir mening i sammenheng med sekulære livssyn. Dette bidrar etter HEFs mening til at det humanetiske livssyn ikke blir presentert ut fra egen selvforståelse.

Et annet problem med KRL er at undervisningen legges opp på en måte som forutsetter at det er mulig å skille mellom deltager og observatør. HEF hevder at barneskoleelever vanskelig kan innta en observatørrolle når alle andre deltar. Med støtte i blant annet evalueringsrapportene hevder HEF at det ikke er mulig å ivareta et innenfra- og et utenfraperspektiv samtidig. Det at noen elever får identitetsbekreftelse samtidig som andre elever får objektiv kunnskap, er urealistisk.

Når det gjelder konvensjonenes krav til obligatorisk undervisning, mener HEF at KRL-faget ikke oppfyller disse. De mener at faget verken er objektivt eller nøytralt, fordi det ved hjelp av metodiske grep legger opp til et ukritisk innenfraperspektiv. Det er heller ikke pluralistisk, fordi den kristne tradisjonen danner rammen og utgangspunktet for all undervisning. HEF mener dessuten at *KRL-boka 2005* forsterker den religiøse påvirkningen framfor å legge opp til en undervisning som ikke er egnet til å påvirke til en bestemt tro. I partsforklaringen til EMD går HEF grundig gjennom en sentral lærebokserie, *Broene*, og konkluderer med at den ikke egner seg til bruk i fellesundervisning, da den ikke framstiller ulike livssyn objektivt, nøytralt eller pluralistisk. Det er etter deres syn uholdbare kvantitative så vel som kvalitative forskjeller i framstillingen av kristendommen i forhold til andre livssyn. Når det gjelder livssynshumanismen spesielt, mener HEF at den ikke blir framstilt ut fra sin egenart og at den ikke er likeverdig behandlet. HEFs sentrale poeng med denne gjennomgåelsen er at dette er offentlig godkjente lærebøker som er funnet å være i tråd med fagets intensjoner. HEF finner at dette bekrefter deres oppfatning om at KRL ikke tilfredsstillende kravene til obligatorisk undervisning.

Hvordan mener så HEF at undervisningen skal legges opp? HEF er enig i at felles undervisning er nyttig og verdifullt. De mener at man med livssynsfaget har fått viktige erfaringer med tanke på flerkulturell undervisning og verdiundervisning som må tas med videre i utviklingen av et reelt fellesfag. Når det gjelder det pedagogiske opplegget i et slikt fellesfag, mener HEF at barna skal stå i sentrum. For at vi skal kunne skape et tilfredsstillende felles



fag, må kulturarv og tradisjon vike for elevenes hverdagsliv som grunnlag for pedagogikken. Læreren skal ta utgangspunkt i barnas egne spørsmål og funderinger. Elevene bør ses på som bidragsyttere framfor som mottakere av skriftlig kunnskap. Barna bør dessuten få tenke fritt omkring etiske, moralske og filosofiske problemstillinger. Senere kan læreren introdusere de ulike religionenes og livssynenes forsøk på å besvare de samme spørsmålene. Undervisningen må dessuten gi en likeverdig behandling av de ulike religioner og livssyn.

HEFs skoleutvalg foreslår forskjellige modeller for hvordan undervisningen kan legges opp. Den eksisterende modellen ser de som altfor nært knyttet til teologisk tenkning. Som alternativer trekker de fram andre modeller, som alle tilfredsstiller kravene og som kan kombineres. For det første kan undervisningen ha en antropologisk tilnærming. Det innebærer at barna lærer om religion og livssyn ved å studere religiøs praksis uten selv å delta. En annen modell er den historisk/systematiske, som passer best på ungdomstrinnet. Modellen er inspirert av religionshistorie og religionsvitenskap, og undervisningen har fokus på religioners historie, lære, skrifter og kultus. En tredje modell er den religionsfenomenologiske tilnærmingen som går ut på sammenligning av religiøse fenomener på tvers av tradisjoner. I tillegg ønsker HEF mer plass til en filosofisk modell som tar vare på barnas naturlige undring.

### **Fritak**

HEF har hele tiden vært opptatt av fritaksretten og peker i sin uttalelse om NOU 1995: 9 på at rett til fritak fra kristendomsundervisningen i skolen har tradisjon tilbake til 1889. De mener at rammene for religionsundervisningen ikke har blitt endret i en slik grad at begrenset fritak fra KRL-faget er tilstrekkelig. HEF mener at enhetsskolen må være en åpen skole for alle. Dette fordrer livssynsfrihet, noe som ikke ivaretas dersom skolen beholder et obligatorisk fellesfag med utgangspunkt i den evangelisk-lutherske lære. Inntil fellesfaget aksepteres av minoritetene, må generell fritaksrett for både elever og lærere opprettholdes, krever HEF. Forbundet kan bare akseptere begrenset fritaksrett dersom det gjøres fundamentale endringer i rammene for og innholdet i faget.

Fritaksordningen, slik den har blitt praktisert siden innføringen av KRL, har med andre ord ikke vært tilfredsstillende for HEF. Forbundet opplever at faget helhetlig sett formidler religion generelt og kristendom spesielt som normen og at delvis fritak derfor er ubrukelig for å skjerme barna mot indoktrinering. Fritak fra religiøse aktiviteter er derfor ikke tilstrekkelig dersom rammen forblir at faget skal bidra til kristen og moralsk oppdragelse. Ordningen med fritak fra aktivitet, men ikke fra innhold er dessuten en politisk konstruksjon som ikke funge-

”...ei kristen og moralsk oppseding...”?

rer i praksis, fordi skillet mellom deltaker og observatør ikke lar seg gjennomføre. Det at barn av foreldre utenfor statskirken skal slippe å framsi bønner og lære tekster utenat, men må kjenne innholdet i dem, har vist seg å være urealistisk i skolehverdagen.

Prinsippet om tilpasset opplæring fungerer dessuten ikke i praksis, mener HEF. Ordningen bidrar ikke til å gjøre faget inkluderende, men opprettholder et skille mellom ”oss” og ”de andre” ved at fritatte barn lærer at de er annerledes, hevder de. De opplever dessuten at ordningen signaliserer at krav om fritak nærmest er urimelig.

For HEF handler dette om menneskerettigheter generelt og foreldrerett spesielt. De mener det skal være foreldrenes avgjørelse om barna skal følge religionsundervisningen i skolen. HEF påpeker at foreldre og skole kan tolke undervisningen forskjellig. Det skolen vil kalle nøytral kulturkunnskap, vil enkelte foreldre oppleve som trosformidling. Når skolen i tillegg kan overprøve foreldrenes begrunnelser og avvise melding om fritak, er ikke foreldrenes rettigheter ivaretatt, mener de. For å sikre foreldreretten mener HEF at regjeringen enten må endre innholdet i og rammen rundt faget i henhold til konvensjonenes krav, slik at det blir pluralistisk, objektivt og nøytralt, eller åpne for fullt fritak og alternativ livssynsundervisning. De påpeker at menneskerettigheter skal gå foran intern rett ved konflikt.

## 4.2 Religiøse minoriteter

Av de mange religiøse minoritetene i Norge har jeg som sagt valgt å undersøke de som har vært mest engasjert i KRL-debatten eller hatt sterke meninger om faget: IRN, BF og DMT.

Også her har jeg valgt ut noen dokumenter og skriv som jeg mener er representative for de respektive trossamfunnenes holdninger til KRL. I presentasjonen av IRN har jeg tatt for meg fire høringsuttalelser – om NOU 1995: 9 *Identitet og dialog* (1995); om St. meld. nr. 32 (2000-2001) (2001b); om forslag til endringer i opplæringsloven (2005a); om læreplanen for Kristendoms-, religions- og livssynskunnskap (2005b) – og et brev vedrørende evalueringen av KRL-faget (2001a). Dessuten har jeg undersøkt tre artikler, en fra [www.islam.no](http://www.islam.no) skrevet av Karima Solberg (Solberg 2005), Mohammed Bouras’ artikkel fra samlingen *Likhet eller likeverd?* (Bouras 1996) og en artikkel fra Dagsavisen med et intervju av Karima Solberg (Nielssen 2005).

Når det gjelder BF, har jeg undersøkt to høringsuttalelser, om NOU 1995: 9 (1995a) og NOU 1995: 18 (1995d), samt to brev til departementet med henholdsvis innspill til læreplan for et utvidet kristendomsfag (1995c) og synspunkter om evalueringen av faget (2001). Av

publikasjoner på BFs eget initiativ har jeg gjennomgått brev til stortingskomiteen med innspill i forbindelse med behandlingen av NOU 1995: 9 (1995b), kommentarer til St. meld. nr. 14 (1995-1996) (1995e) og Ot. prp. nr. 40 (1995-1996) (1996a) og en vurdering av læreboka *Fortell meg mer 2* (1996b).<sup>34</sup>

DMT har ikke vært like aktivt i debatten som de andre, men har vel så sterke meninger. Jeg har undersøkt deres høringsuttalelse om NOU 1995: 9 (1995), et intervju med DMT foretatt i forbindelse med Diaforsks evalueringsarbeid (Johannesen og Aadnanes 2000) og to artikler av Michael Melchior, rabbiner i DMT, i *Likhet eller likeverd?* og Aksjon livssynsfrihet i skolens hefte, *Norge og menneskerettighetene: Ikke alltid best i klassen!* (Melchior 1996 og 1997). Hovedtyngden av materialet om DMTs holdninger ligger derfor på den tidlige fasen, men jeg har fått bekreftet via e-post av Janine Skouge Martin, leder for skolenemnda i DMT, at problemene hovedsaklig er de samme i dag.

#### 4.2.1 Islamsk Råd Norge

I oktober 1993 ble IRN stiftet. Det er en paraplyorganisasjon for 25 muslimske organisasjoner og har som mål blant annet å forbedre kontakten med norske myndigheter. De ønsker å bidra til integrering, samtidig som de kjemper for at muslimer beholder sin religiøse identitet (Bouras 1996:63). IRN består av ulike komiteer hvorav én beskjeftiger seg med skole og utdanning. Gjennom denne utdanningskomiteen har IRN arbeidet med å påvirke utviklingen av KRL-faget.

##### Formål

IRN er positivt til en felles arena for religionsundervisning i skolen. Rådet ønsker seg et fellesfag som reflekterer det flerreligiøse samfunnet, og som bidrar til dialog. Et slikt fag som gir felles kunnskapsbasert undervisning om religion, livssyn og etikk, må være en del av allmenndannelsen, mener rådet, blant annet fordi kunnskap om hverandres religioner er beste måten å skape forståelse, respekt og fred på. Det anser religionsundervisningen som viktig i arbeidet med å motvirke uønskede sider ved samfunnsutviklingen, som verdi- og normopp-løsning. I den forbindelse er også IRN, liksom HEF, kritisk til Pettersen-utvalgets vektlegging

---

<sup>34</sup> Jeg har valgt ikke å ta med Egil Lothes artikkel i Lingås og Londons *Likhet eller likeverd?* som kilde til BFs holdninger, da det meste som kommer fram her, allerede er uttrykt i de andre dokumentene.

”...ei kristen og moralsk oppseding...”?

av kristendommen som motkultur, fordi denne religionen ikke er alene om en slik rolle. IRN mener at felles arenaer for formidling av felles etikk og normer er nødvendig for å motvirke samfunnets oppløsende tendenser.

For IRN er det et grunnleggende problem at skolen har en kristen formålsparagraf. Det innebærer en kristen ramme rundt hele opplæringen, også KRL-faget. Det at regjeringen i 2005 beslutter å fjerne koblingen til formålsparagrafen i opplæringslovens § 2-4 om KRL, opplever IRN som en endring uten praktisk betydning, fordi formålsparagrafen i seg selv består. Den kristne rammen videreføres i KRL-paragrafen, der kristendommen ifølge IRN er overrepresentert i formålet for faget. Kristendommen oppleves som prinsippleverandør og ramme for problemløsningen i faget. Når det gjelder fagets identitetsstyrkende funksjon, bekymrer det IRN at opplæringen i KRL skal ”gi fortrolighet med vår kristne og humanistiske arv” (Bouras 1996:66). Faget oppleves derfor av muslimer som et kristent dannelsesfag, og IRN påpeker at enkelte kristne aktører fortsatt holder faget for å være et oppdragelsesfag. Rådet mener derfor at formålsparagrafen i seg selv må revideres for å møte dagens flerkulturelle samfunn, slik at skolen blir inkluderende og identitetsstyrkende for hver enkelt elev. Rådet ønsker en religionsnøytral formålsparagraf og foreslår at spesifiseringen av oppdragelsen som kristen og moralsk fjernes. I tillegg ønsker det at ”oppdragelsen skal ta utgangspunkt i felles grunnverdier forankra i kristendommen, humanismen og andre religioner og livssyn” (IRN 2001b:1). Det innebærer at konfesjonsbindingen må fjernes. Likeledes mener rådet at § 2-4 i opplæringsloven bør presisere at faget skal fremme respekt for verdier i andre religioner og livssyn.

## **Innhold**

Når det gjelder innholdet i KRL-faget, er IRNs misnøye hovedsakelig knyttet til kristendommens dominerende plass. Rådet mener at faget, på tross av gode intensjoner, har kristendommen som utgangspunkt og mål. Kristendommen er overrepresentert i formålet for faget, som beskrives i § 2-4, og det kan derfor ikke bli noen kvalitativ likestilling mellom religionene i undervisningen, mener IRN. Elevene får tvert imot en helhetlig forståelse av kristendommen, mens de bare får en stykkevis framstilling av andre religioner og livssyn. Visjonene for faget kunne ha vært basert på felles moral og etikk, men baseres istedenfor på majoritetens religion og tradisjon, hevder IRN og peker på uønskede konsekvenser av dette. For det første ser de vektleggingen av den estetiske dimensjon som problematisk på flere måter, først og fremst med tanke på islams bildeforbud, men også når det gjelder opphøyelsen av kristen kunst. For

det andre finner de fortellingspedagogikken problematisk med dens vekt på den levende kristne fortelling. De ønsker ikke at muslimske barn skal få hjelp til å tolke sitt liv ut fra en kristen kontekst. IRN mener at både formidling av den estetiske dimensjonen og fortellingspedagogikken er viktige elementer i et felles religionsfag, men ikke i den kristne rammen utvalget presenterer dem. IRN er skuffet over at minoritetene har mistet støtten til trosopplæring i egen regi, samtidig som barna tvinges inn i et fag som oppleves hovedsakelig som et kristendomsfag. De mener at KRL-faget innebærer en ”åpenbar sammenblanding av tros- og kunnskapsundervisning” (IRN 2001b:1).

Stofffordelingen i faget er ikke tilfredsstillende for IRN, som ønsker en kvantitativ og kvalitativ likeverdig fordeling mellom emnene. Rådet er derfor ikke fornøyd med at stoff om kristendommen utgjør minst 50 % av faget. Det ønsker heller at 50 % av stoffet skal være nasjonalt fastsatt, med lik vekting mellom emnene, og at den andre halvparten skal fylles av alternative læreplaner tilpasset klassesituasjonen. Ved at historisk stoff om kristendommen legges til andre fag, som norsk, samfunnsfag og historie, vil det i KRL bli mer rom for en grundigere gjennomgang av andre religioner og livssyn. Når det gjelder stoffet om islam spesielt, er IRN ikke fornøyd. Det opplever stoffet som ”svært mangelfullt og lite representativt” (IRN 2005a:3). Rådet foreslår at det utarbeides en ressurspakke med skriftlig materiale, lyd- og bildemateriale og gjenstander knyttet til tro og praksis, som kan benyttes både ved differensiert undervisning for muslimske elever og i fellesundervisning.

Når det gjelder den nyeste læreplanen, er den for generell, mener IRN. Rådet beklager at opplysninger om det konkrete innholdet i undervisningen har falt bort til fordel for kompetansemål, da det mener det gir et altfor stort tolkningsrom med hensyn til innholdet i faget. Kompetansemålene oppfyller dessuten ikke fagets mål om å presentere hver tradisjon ut fra dens egenart når målene for islam, jødedom, hinduisme, buddhisme og livssynshumanisme er like, mener IRN. Til forskjell fra den grundige og helhetlige framstillingen av kristendommen mener rådet at andre religioner blir presentert mer stykkevis, noe som ikke bidrar til å ivareta en kvalitativ likestilling av tradisjonene. IRN mener det er nødvendig å definere religion ut fra den enkelte tradisjons selvforståelse for å gi en tilfredsstillende framstilling av dens egenart. Dessuten ønsker rådet en likestilling av hellige skrifers betydning i alle religioner. IRN ønsker et felles religions- og livssynsfag der de ulike tradisjonene likestilles. Det innebærer dessuten at ikke bare kristne høytider markeres i skolen, men også religiøse høytider fra andre tradisjoner.

IRN har mange ønsker om og forslag til hva religionsundervisningen i skolen skal bestå i. Rådet ønsker et fellesfag om religion, livssyn og etikk som skal fokusere på kunnskapsformidling, og som holder mål både faglig og menneskerettslig. Et reelt fellesfag må være inkluderende og gi en likeverdig behandling av ulike religioner og livssyn både kvalitativt og kvantitativt for å reflektere dagens flerreligiøse virkelighet. Rådet mener derfor at undervisningen generelt bør bygge på felles etikk og normer. Barna skal få ”undervisning i felles, universelle moralske verdier; besøke hverandres trossamfunn/samlingshus, være til stede ved hverandres festsamlinger i anledning høytider” (IRN 1995:4). Med tanke på identitetsutviklingen mener IRN at alle barn skal få undervisning i egen religion på barnetrinnet som grunnlag og forutsetning for åpen og fordomsfri dialog på ungdomstrinnet. Målene for islam må i den forbindelse gjennomgående bli mer presise og mer i tråd med religionens egenart, ønsker IRN.

Rådet kommenterer også de konkrete målene for hvert hovedtrinn, som det mener bør endres. Etter 4. trinn savner IRN en målsetning om kunnskap om Koranens oppbygning og innhold og mener det bør presenteres på samme måte som Bibelen presenteres. Dessuten bør elevene få kjennskap til hvordan islamsk religiøsitet kommer til uttrykk i musikk. Når det gjelder kristen musikk, mener rådet at målet om å kunne gjengi kristne sanger bør endres til å bli kjent med dem. På den måten unngår man problemet med forkynnelse. Etter 7. trinn ønsker IRN et kompetansemål som dreier seg om den islamske trosbekjennelsens og trosartiklenes betydning, samt et mål om hvordan islamsk etikk og moral kommer til uttrykk i Koranen og hadith-litteraturen. Rådet påpeker igjen at målene for kristendommen bidrar til en kvalitativ ubalanse og ønsker en mer likeverdig målsetning for bibelkunnskap og for kunnskap om andre religioners hellige skrifter. Etter 10. trinn mener rådet at elevene skal ha tilegnet seg kunnskaper om islamsk rettstenkning, lovskolene og tilnærmingemetoder til kildematerialet i Koranen og sunna, som det mener er nøkkelen til å forstå mangfoldet i islam i dag. Rådet mener dessuten at enkelte muslimske filosofer bør få en plass under filosofidelen fordi de har hatt stor innflytelse både i den muslimske verden og i Europa.

IRN er dessuten også opptatt av at navnet sender urovekkende signaler for muslimer. Heller ikke forslaget fra departementet, *Tro og livssyn*, er godt nok. Det gir signaler om at faget gir trosopplæring, mener rådet. Det foreslår selv navnet *Religion, livssyn og etikk*, som det mener formidler at KRL er et kunnskapsfag.

## Metode

IRN er først og fremst opptatt av at undervisningen ikke skal være forkynnende, slik at foreldre kan være trygge på at deres barn ikke blir utsatt for indoktrinering. Rådet påpeker imidlertid at begrepet forkynnelse er uklart og relativt. Det mener derfor at begrepet må defineres slik at det går klart fram hva forkynnelse konkret innebærer i undervisningssammenheng.

I den forbindelse ønsker rådet at det i læreplanen og loven skal spesifiseres hvilke arbeidsmåter som kan benyttes, og mener at regjeringen ikke gir en tilfredsstillende løsning på FN-kritikken på dette området. Regjeringens forslag om at lærerne skal vise aktsomhet ved valg av arbeidsmetoder, er ikke tilstrekkelig, mener IRN. Rådet peker i den forbindelse på motsetningen i at faget ikke skal være forkynnende, men samtidig åpner for valg av arbeidsmetoder og aktiviteter som kan oppleves som religionsutøvelse. Det reagerer dessuten på at aktiviteter som kan oppleves som utøvelse av annen religion, i *KRL-boka 2005* er gjort til kompetansemål og allmennkunnskap og kaller det et overgrep mot minoriteter. Blant annet gjelder det målsetningen om at alle elever skal få grundig bibelkjennskap. IRN mener at det innebærer lesing og studium av Bibelen i en grad som kan karakteriseres som kristen religionsutøvelse, og mener at et slikt mål legger opp til forkynnelse. Rådet mener derfor at læreplanen må skille klart mellom det å lese og studere en religiøs tekst og det å få den presentert. IRN finner det dessuten urimelig at alle elever skal ha møter med kirkesamfunn i lokalmiljøet, da dette er en fritaksberettiget aktivitet. I stedet mener IRN at elevene kan forventes å gjøre rede for lokale kirkesamfunn.

Når det gjelder oppdragelsestenkningen i faget, er IRN enig i prinsippet om å bevege seg fra det kjente til det ukjente. Rådet er derfor kritisk til vektleggingen av kristendommen og mener at det legges opp til en undervisning der bare majoritetsbarna får identitetsbekreftelse ved at kristendommen, gjennom å representere det "kjente", danner en felles integreringsramme. Et annet problemområde i den forbindelse er fortellingspedagogikken. Tidligere leder i IRN, Mohammed Bouras, er enig i at fortellingspedagogikken er god, at fortellinger er inspirerende og lærerike for barna, men mener at kristne fortellinger er gode for kristne barn og ikke muslimske barn. På dette området synes ikke læreplanene å ta hensyn til minoritetsbarna i klasserommet. Bouras spør om minoritetene skal "vente utenfor mens de kristne skal læres opp i sin tro" (Bouras 1996:66).

KRL skal ha en komparativ tilnærming, mener IRN, noe som fordrer at de ulike religioners og livssyns verdier må presenteres som likeverdige og like verdifulle. Det innebærer en kvalitativ og kvantitativ likebehandling av de ulike emnene. For at foreldreretten skal ivaretas,

”...ei kristen og moralsk oppseding...”?

mener IRN at det trengs klarere retningslinjer for valg av arbeidsmetoder. Slik vil undervisningssituasjonen bli gjort tryggere for både foreldre og elever, og behovet for fritak vil minke, tror de. For at faget ikke skal bli forkynnende, anbefaler IRN at undervisningen tar utgangspunkt i antropologi.

### **Fritak**

IRN kan ikke akseptere en begrenset fritaksrett i KRL-faget. Siden verken fagprofilen, innholdet eller formålsparagrafen i deres øyne har blitt endret nevneverdig fra kristendomskunnskap, ønsker de fortsatt generell fritaksrett. Begrenset fritak kan bare aksepteres dersom faget tar utgangspunkt i felles normer og verdier, mener de.

Ordningen med begrenset fritak skaper flere problemer, mener IRN. Blant annet hevder rådet at det ”oppleves som en belastning at minoriteter må *søke* om en dag fri for å feire sin høytid” (IRN 2005a:3, min utheving). IRN ønsker at det åpnes for at foreldre kan melde fra om fritak i slike tilfeller. Dessuten mener de at fritaksreglene ikke fungerer, blant annet på grunn av de uklare retningslinjene for hva som utløser fritak. I loven leser de en indre motsetning som legger begrensninger på foreldreretten. Det står at man kan få fritak fra elementer som kan oppleves som utøvelse av annen religion, men dette følges opp av en oppramsing av spesifikke aktiviteter som utløser fritak. Ordningen stiller dessuten i IRNs øyne for store krav til lærernes informasjonsarbeid. De støtter derfor evalueringsrapportenes forslag om generell fritaksrett, men mener at det er vel så viktig å fortsette arbeidet med å utvikle et inkluderende fellesfag som alle kan akseptere, noe som krever grunnleggende endringer.

IRN ønsker derfor at full fritaksrett innføres med mindre et reelt fellesfag som kan aksepteres av minoritetene, innføres. Dessuten mener rådet at forkynnelse bør defineres slik at fritaksreglene blir klarere og at aktiviteter som utløser fritak, ikke utgjør kompetansemål.

## **4.2.2 Buddhistforbundet**

I 1979 ble BF etablert som en samarbeidsorganisasjon mellom ulike buddhistiske foreninger. Da hadde forbundet 18 medlemmer, i 2002 hadde det 8071 medlemmer fordelt på ni buddhistiske organisasjoner.<sup>35</sup> Blant formålene til BF heter det blant annet at det skal ”ivareta rettig-

---

<sup>35</sup> Tallene er hentet fra <http://www.buddhistforbundet.no/organisasjon.shtml> (02.03.2007). Det finnes ingen nyere tall på BFs hjemmeside, [www.buddhistforbundet.no](http://www.buddhistforbundet.no) pr. 02.03.07. Tallet er trolig noe høyere i dag med tanke på at antallet medlemmer i registrerte og uregistrerte buddhistiske trossamfunn ifølge SSB økte fra 8020 i 2002 til 9968 i 2004. SSBs tall for 2006 gjel-



heter og plikter i forhold til offentlige myndigheter” (Lothe 1999:4). Et annet av formålene er å ”uttrykke buddhistiske synspunkter i aktuelle saker”, og dessuten skal forbundet ”bidra til en riktig framstilling av buddhismen i skolen” (1999:4). Følgelig har BF vært engasjert i KRL-debatten.

### Formål

Det økende livssynsmangfoldet i skolen gjør felles undervisning om religioner og livssyn viktig, mener BF. Forbundet er opptatt av skolens oppdragende rolle og KRL-fagets identitetsbyggende funksjon. I den forbindelse ser BF en indre motsetning i formålsparagrafens formulering. Dersom skolens oppdragelse av barna skal skje i *samarbeid og forståelse med hjemmet*, kan ikke dette være en *kristen og moralsk oppdragelse* når det gjelder barn fra buddhistiske familier. Dessuten mener de at denne formuleringen ikke samsvarer med foreldreretten, og sier at dersom intensjonen ikke er annet enn at oppdragelsen skal bygge på et sett med verdier som i realiteten er felles for de store religionene, er det tilstrekkelig å kalle det *moralsk oppdragelse*. På den måten unngår man misforståelser og feiltolkninger. BF mener at det er nødvendig med en felles verdiplattform og ønsker at verdiene i formålsparagrafen karakteriseres som universelle verdier felles for flere religioner.

Formålsparagrafen, slik den står, oppleves av forbundet som spesielt problematisk i forbindelse med KRL-faget, fordi den sier at skolen skal fremme en bestemt religiøs identitet, noe som får praktisk betydning i religionsundervisningen. Forbundet forstår faget som et kristent identitetsbyggende fag og mener læreplanen tydelig viser at faget ikke er religionsnøytalt. De trekker spesielt fram vekten på kristendomsstoff på småskoletrinnet, der faget fungerer aller mest identitetsskapende. Styrking av en evangelisk-luthersk identitet er her fullstendig dominerende, ifølge dem. BF hevder at Pettersen-utvalgets fagforslag vil bidra til en ”nedbrytning av den religiøse identiteten til buddhistiske barn og en undergraving av buddhistiske foreldres religiøse oppdragelse av sine barn” (BF 1995a:3). Forbundet mener dessuten at skaperne av læreplanen synes å anta at alle norske barn er kristne. BF påpeker at også etniske nordmenn tilhører andre religioner og livssyn og at både deres barn og innvandrerbarn må få muligheten til å styrke sin religiøse og livssynsmessige identitet i skolen på lik linje med

---

der bare registrerte trossamfunn, men det ligger også høyere enn for 2002, på 9934 medlemmer (<http://www.ssb.no/aarbok/tab/tab-245.html> og <http://www.ssb.no/trosamf/tab-2006-12-18-01.html>, 02.03.07).

”...ei kristen og moralsk oppseding...”?

kristne barn. Deres krav til et fellesfag er derfor at det skal være identitetsbyggende og trygt for alle barn.

En annen av KRL-fagets viktige funksjoner er, etter BFs syn, at det skal fremme dialog. Gjennom en toleransefremmende religionsundervisning i skolen ønsker forbundet å bygge et fellesskap på tvers av religiøs og livssynsmessig tilhørighet.

## **Innhold**

Ideelt sett ønsker Buddhistforbundet seg et kunnskapsformidlende fellesfag i en skole hvis verdigrunnlag har basis i felles verdier og normer fra ulike tradisjoner. Faget skal gi elever med ulik religiøs og livssynsmessig bakgrunn kunnskap om andre tradisjoner enn deres egen for på den måten å skape forståelse og toleranse, mener BF. Kristendommen har en naturlig bred plass i et slikt fag i den norske skolen. Når det er sagt, opplever BF konfesjonsforankringen som problematisk. Forbundet kan ikke akseptere at hoveddelen av faget, den om kristendommen, skal være konfesjonsforankret dersom faget skal være obligatorisk for alle. De mener at en forutsetning for et felles religionsfag er at det som helhet er religionsnøytralt og konfesjonsfritt. Kristendommen vil likevel ha en naturlig bred plass, men de andre religionene må samtidig presenteres korrekt med en viss dybde, noe som ikke har vært tilfellet tidligere, mener forbundet. Det beste grunnlaget for fruktbar dialog er, etter BFs syn, en helhetlig framstilling av de enkelte religionene.

Når det gjelder stoffordelingen og vektingen av emner, er BF ikke fornøyd. Forbundet opplever at overvekten av kristendomsstoff på småskoletrinnet er med på å undergrave minoritetslevenes religiøse identitet. Det mener derfor at stoff om alle religioner må inn på hvert årstrinn. Oppover i trinnene reagerer forbundet på at buddhismen har fått halvparten så mye plass som jødedommen. Det ønsker at alle de store verdensreligionene skal likestilles og har klare tanker om hva elevene bør lære om buddhismen. Forbundet ønsker at barna i småskolen skal lære om buddhistisk fortellingsstoff, buddhistiske høytider og symboler og buddhistisk åndelig liv. På mellomtrinnet foreslår forbundet at barna presenteres for buddhistisk litteratur, eldre buddhistisk historie og buddhistisk tro og etikk. Ungdomsskoleelevene bør gå videre med litteraturen og lære om betydningen av den og kunsten som kilde til kultur og inspirasjon. Dessuten er det ønskelig at de lærer om nyere buddhistisk historie, samt om ulike retninger innenfor buddhismen.

For at faget skal få bred oppslutning, mener BF blant annet at det er nødvendig med et samarbeid med de enkelte trossamfunnene omkring framstillingen av de enkelte religionene i

undervisningen. Forbundet har erfaring med feilaktig framstilling av buddhismen og har sett det som en viktig oppgave å heve standarden på undervisningen om denne religionen. BF er derfor svært opptatt av kvalitetssikring av lærebøker. Forbundet ønsker strengere krav til både forlag og forfattere om bedre kvalitet på lærestoffet om ikke-kristne religioner og livssyn. I den forbindelse ønsker forbundet å opprettholde en statlig godkjenningsordning, som det mener tvinger forlagene til å ta læreplanen på alvor, noe som er viktig for at man skal kunne stole på at læreplanene skal kunne realiseres.<sup>36</sup> BF mener at ordningen fungerer som en kvalitetssikring av bøkene i den forstand at den sørger for at de oppfyller krav til faglig innhold og samsvar med læreplanen. Dette er spesielt viktig med hensyn til KRL-faget, hevder de, fordi det er viktig å skape tillit til faget.

BF har selv gitt en vurdering av læreboka *Fortell meg mer 2* i et brev til Nasjonalt lærermiddelsenter. BF kritiserer boka for å ha utelatt både buddhismen og hinduismen. Forbundet reagerer sterkt på de pedagogiske begrunnelsene for bortvelgelsen. Det hevdes blant annet at disse to religionene skulle være ”vanskeligere tilgjengelig” og ”mer fremmedartet”, noe forbundet avviser. Problemet ligger snarere i manglende kompetanse blant lærebokforfatterne, mener de. Mer alvorlig er det når utelatelsen videre begrunnes ut fra uttalelsen i NOU 1995: 9 om at elevene trenger å utvikle egenidentitet og ha et eget ståsted før de møter og går i dialog med andre tradisjoner. BF lurer på om det ikke er meningen at buddhistiske barn skal få utvikle egenidentitet. Argumentet oppfattes av forbundet som at undervisning om deres religion skulle være forstyrrende for de kristne barnas identitetsutvikling, og at det derfor må utelukkes. BF finner derfor læreboka utilfredsstillende. For at man skal kunne fange opp feilaktig eller mangelfull framstilling av egen religion, ønsker forbundet at minoritetene skal ha mulighet til å fungere som høringsinstanser ved godkjenning av lærebøker. BF forsøker dessuten selv å bidra til at kvaliteten øker ved å tilby kurs for lærebokforfattere.

## Metode

BF mener, som de andre minoritetene, at undervisningen ikke skal legge opp til forkynnelse. I den forbindelse finner forbundet konfesjonsforankringen problematisk og mener at læreplanen er misvisende når den slår fast at undervisningen ikke skal være forkynnende. Det opplever aktiviteter som blant annet salmesang, utenatføring av bønner og deltagelse i gudstjenester

---

<sup>36</sup> Godkjenningsordningen har blitt opphevet. Jeg refererer her til BF 2000, der forbundet ber regjeringen om å revurdere sitt da nylige forslag om å utvikle ordningen.

som nettopp forkynnelse, fordi deltagelse i de rituelle og liturgiske sidene av religion bidrar til å styrke identifikasjonen med religionen. Forbundet peker her på det problematiske forholdet mellom det å *undervise om* og det å *oppdra til* religion, å *lære om* en religion kontra å *utøve* den. BF hevder at barn ikke klarer å skille mellom det å synge en salme for å få kunnskap om salmer og det å godta innholdet i salmen. Med andre ord går konfesjonsforankring og forkynnelse i forbundets øyne hånd i hånd. Derfor ønsker BF at det skilles klarere mellom de ulike fagmodellene. Et konfesjonsforankret fag kan på ingen måte gjøres obligatorisk, mener de.

Et obligatorisk fag må tilfredsstille de menneskerettslige kravene til obligatorisk undervisning. Forbundet påpeker at departementets beskrivelse av faget som et kunnskapsfag ikke i seg selv er nok til å sikre en nøytral, objektiv og pluralistisk undervisning. Enhver religionsundervisning har basis i et gitt verdisyn og en gitt virkelighetsforståelse, og valg av lærestoff og metoder innebærer prioriteringer. Derfor mener forbundet at departementet bør ta problematikken på alvor. Det hevder at nøytralitet og objektivitet i religionsundervisningen blir relative begreper. Hvorvidt man har klart å skape et nøytralt religionsfag, avhenger ifølge BF av om foreldrene opplever faget som saklig og balansert.

Når det gjelder de pedagogiske prinsippene for KRL-faget, mener BF at disse må endres for at vi skal få et fag på enhetsskolens premisser som alle kan akseptere. Prinsippet med å gå fra det kjente til det ukjente synes BF er god pedagogikk. Kristendommens naturlige brede plass i den norske skolen må imidlertid ikke gå på bekostning av minoritetsbarnas identitetsbygging, mener forbundet. Det ønsker derfor at læreplanen legger dette prinsippet til grunn også for undervisningen om andre religioner enn den kristne. I forbindelse med vurderingen av læreboka *Fortell meg mer 2* fant BF dessuten at den ikke samsvarer med loven, som sier at undervisningen om de ulike religioner og livssyn skal baseres på de samme pedagogiske prinsipper og at tradisjonene skal presenteres ut fra sin egenart. Forbundet ser blant annet svakheter ved bokas framstilling av islam sett i forhold til behandlingen av kristendommen. Sistnevnte får en tydelig og ukritisk innenfrapresentasjon, mens stoffet om islam har et sterkt utenfrapreg.

BF uttrykker også bekymring for den type dialog som ønskes stimulert i faget, fordi det synliggjør barnas religiøse tilhørighet. Forbundet er ikke sikker på om diskusjon og sammenligning av barnas religioner er positivt. Målet om å skape toleranse og respekt på tvers av religiøse og livssynsmessige grenser vil ikke nødvendigvis oppnås ved hjelp av dialog i klasserommet, hevder det. Det frykter at mobbingen i skolen vil bli forsterket dersom man setter slikt fokus på og synliggjør religiøse forskjeller.

Et annet problemområde er hvordan undervisningen skal bidra til identitetsbygging hos alle elever. BF mener at det bør drøftes hvordan skolen skal kunne gi elever fra ulike tradisjoner en ”trygg forankring i egen religion” (BF 1995a:3). Når det gjelder selve læreplanen, er forbundet opptatt av at alle religionene framstilles på en måte som bekrefter barnas religiøse identitet.

For å beholde enhetsskolen og overholde prinsippet om likeverdig utdanning må man finne en annen løsning enn den KRL representerer, mener BF. Forbundet er av den oppfatning at felles undervisning er svært viktig, men mener at foreldreretten og fritaksretten samtidig må respekteres, fordi felles løsninger som et slikt fag fordrer frivillig tilslutning fra foreldre. BF foreslår et felles religions- og etikkfag i samsvar med konvensjonenes krav til obligatorisk undervisning. Det vil si et nøytralt, objektivt og pluralistisk fag med tilslutning både fra majoritet og minoriteter. Faget må kun undervise *om* religioner og livssyn og overlate religiøs praksis til de enkelte religionssamfunnene. De ønsker at helhetlig kunnskap om religionene bør prioriteres framfor for eksempel religionsfenomenologisk tilnærming. Alternativt ser de for seg et delt fag, den ene delen et konfesjonsbundet kristendomsfag for kristne elever med rett til fritak og alternativ undervisning for elever fra andre religioner og livssyn, den andre delen et felles fag som nevnt ovenfor. Et tredje alternativ, om enn ikke ønskelig, er å videreføre ordningen med ett kristendomsfag og ett livssynsfag. Tilbud om undervisning i egen religion må i så fall bli en rettighet, mener de.

### **Fritak**

Da det utvidete kristendomsfaget først ble foreslått av Pettersen-utvalget, så BF faget som uaktuelt for religionsminoritetene og hevdet at behovet for fritak vil være like stort som tidligere. I høringsuttalet om NOU 1995: 9 reagerer forbundet kraftig på forslaget om å begrense fritaksretten og mener det innebærer religiøs diskriminering av minoriteter fordi det fratar ikke-kristne foreldre retten til å oppdra sine barn i henhold til egen overbevisning. Forslaget strider mot langvarig norsk rettspraksis og mot konvensjonene Norge er bundet av, mener de. Konvensjonene innebærer viktige prinsipper for fredelig sameksistens mellom religiøse grupper, og forbundet kan ikke godta at disse blir bagatellisert og tilsidesatt. BF holder i senere dokumenter fast ved at det må være foreldrenes avgjørelse om de ønsker at barna skal følge religionsundervisningen i skolen. Forbundet påpeker at foreldreretten er et viktig prinsipp for skolens virksomhet og at religionsundervisningen derfor må baseres på foreldrenes frivillige tilslutning. Det står derfor på prinsipielt grunnlag fast ved kravet om rett til fullt fritak og sier

at ”statlig tvang overfor foreldre i spørsmål om barns religionsopplæring er uakseptabelt” (BF 2001:2). BF ønsker å klargjøre at forbundet ”ikke mener at foreldre har rett til å holde sine barn uvitende om viktige kunnskapsområder” og at skolen tvert imot ”bør være forpliktet til å gi slik kunnskap” (BF 1996a:1). Foreldreretten i debatten om KRL dreier seg derimot om retten til å bestemme undervisningens ideologiske prinsipper. Foreldre må ha rett til å avgjøre om barna skal følge en undervisning basert på premisser som bryter med egen religiøs overbevisning, mener de. Forbundet ser ikke fullt fritak som en undergraving av fagets intensjoner, men som en forutsetning for å realisere det. Det er med på å skape tillit rundt faget og er etter BFs syn nødvendig for at minoritetene skal kunne akseptere det. Behovet for å gi barna opplæring i egen religion kan løses ved å gi mer støtte til trosbasert undervisning i trossamfunnes egen regi, mener forbundet. Slik kan skolen bli en nøytral og pluralistisk arena for undervisning om det religiøse mangfoldet.

Den eksisterende ordningen med delvis fritak opplever BF som lite tilfredsstillende. Forbundet påpeker at barna er sårbare og ikke ønsker å skille seg ut. Delvis fritak synliggjør forskjeller og bidrar til stigmatisering av minoritetene, mener det. Aktiviteter som å framsi bønner og synge salmer utgjør i BFs øyne et press på minoritets elever om å delta i den kristne religionsutøvelsen for å unngå å vise at de er annerledes. Mot departementets intensjoner virker praktiseringen av delvis fritak på denne måten ubehagelig og stigmatiserende for foreldre og elever. Forbundet er dessuten redd for at ordningen vil være med på å forsterke mobbingen i skolen. Gjennomføringen av fritaksordningen skaper også problemer fordi foreldre til enhver tid skal holdes informert om og ta stilling til lærestoffet.

Et annet problem som ordningen reiser, er krenking av personvernet. Forbundet påpeker at religiøs tilhørighet er en privatsak som skolen ikke kan kreve opplysninger om. Delvis fritak synliggjør religiøs tilhørighet på en måte som gjør at personvernet ikke blir ivaretatt. Slik BF ser det, er dette også et problem når det gjelder lokal tilpasning av undervisningen. Når den lokale tilpasningen skal ta utgangspunkt i elevsammensetningen i klassen og i lokalsamfunnet, innebærer det at elever og foreldre må stå fram med sitt livssyn for at det skal bli en del av religionsundervisningen i skolen.

BF har hele tiden ønsket rett til fullt fritak for ikke-kristne elever. Myndighetene skal likestille alle norske borgere uavhengig av livssyn, påpeker forbundet, og skolen kan følgelig ikke forskjellsbehandle elevgrupper ved å begrense fritaksretten. Skolen kan videre ikke diskriminere på religiøst grunnlag ved å gi enkelte elevgrupper et dårligere tilbud enn andre. Alternativ undervisning for fritatte elever bør derfor bli en rettighet, mener BF.

### 4.2.3 Det Mosaiske Trossamfund

DMT ble stiftet i Kristiania 5. juni 1892. I 1893 hadde det 104 medlemmer, og i 2006 var tallet 870.<sup>37</sup> DMT er i dag det eneste jødiske trossamfunnet i Norge. DMT har ikke vært like aktivt i KRL-debatten som HEF, IRN og BF, selv om det går fram av mitt begrensede materiale at de er svært kritiske til faget. En av grunnene til deres manglende engasjement kan være at DMT er et lite trossamfunn med begrensede ressurser, hvis drift i stor grad baseres på frivillig arbeid. Jeg har valgt å inkludere DMT i min undersøkelse både fordi de har såpass sterke meninger om KRL, og fordi den jødiske er blant de eldste religiøse minoriteter i Norge og derfor har lang erfaring med problematikken rundt religionsundervisning i skolen.

#### Formål

DMT mener det er viktig med religionsundervisning i skolen, i betydningen undervisning *om* religioner og livssyn, for at barn og ungdom skal lære om og få respekt for hverandres religioner og tradisjoner. Religionsundervisning kan, dersom den er inkluderende og konfesjonsfri, etter deres syn "skape dialog, gi felles referanserammer, respekt for og kunnskap om andres verdier og kultur, samt gi forståelse for de verdier som ligger til grunn for norsk kultur i alle aspekter" (DMT 1995:6). I høringsuttalelsen om NOU 1995: 9 trekker de fram de positive tankene bak rapporten og skriver at de støtter ønsket om dialog mellom tros- og livssynsretninger. DMT ønsker også at det skapes en felles kulturell og etisk referanseramme for norske barn og et felles etisk grunnlag for det norske samfunnet, for på den måten å møte utfordringene i det flerkulturelle Norge. De er enige i at alle barn må lære om kristendommens viktige rolle i norsk kultur og historie, men mener også at barna må ha kunnskap om hverandres kultur og religion. De mener at fredelig sameksistens i et flerkulturelt samfunn forutsetter kunnskap og åpen dialog.

DMT misliker imidlertid KRL-fagets kristne profil og målsetning, uttrykt i formålspargrafen og målformuleringene for faget.<sup>38</sup> Når det gjelder fagets identitetsbyggende funksjon,

---

<sup>37</sup> Medlemstallet fra 1893 er hentet fra DMTs egen nettside, <http://www.dmt.oslo.no/joeder-i-norge/hefte/det-mosaiske-trossamfund-blir-til.html>, mens tallet for 2006 er hentet fra SSBs tabell <http://www.ssb.no/trosamf/tab-2006-12-18-01.html>. Jeg antar at tallet er korrekt, selv om tabellen stiller jødedom som en generell kategori, da DMT er det eneste jødiske trossamfunnet i Norge. Det siste sikre tallet er i alle tilfelle fra 2004, da DMT hadde 961 medlemmer. Dette tallet er hentet fra SSBs arkiv via <http://www.ssb.no/emner/07/02/10/trosamf/tab-2004-10-21-01.html>, som er en mer detaljert tabell over de ulike trossamfunnene. (Alle tre linker funnet 06.03.07.)

<sup>38</sup> Det refereres her til *Utkast til læreplan for et utvidet kristendomsfag*, som ble utarbeidet parallelt med NOU 1995: 9.

”...ei kristen og moralsk oppseding...”?

mener de at KRL bare fungerer for kristne barn, mens faget tvert imot undergraver identiteten til minoritetsbarn. De hevder at målet om at barna skal tilegne seg kristne og humanistiske verdier som en sentral del av sitt selv bilde og sin virkelighetsforståelse, er uttrykk for det reelle målet for og innholdet i faget som helhet. Dette opplever de som en trussel mot egen identitet, og de aksepterer ikke at et obligatorisk fag har denne målsetningen.

## **Innhold**

Som de andre minoritetene er DMT kritiske til det de opplever som kristen dominans i faget, og de mener at konfesjonsbindingen og innholdet gjør at faget ikke kan gjøres obligatorisk. I deres øyne gjennomsyres faget av en kristen innfallsvinkel, ved at alt settes inn i en kristen fortolkningsramme, spesielt de første skoleårene. I den forbindelse uttrykker Michael Melchior, rabbiner i DMT, bekymring for den indirekte framstillingen av jøder gjennom kristne fortellinger. Barna møter ubarmhjertige og hykleriske jødiske skikkelser i bibelhistorier om den barmhjertige samaritan og om fariseeren og tolleren, hevder han. Dessuten blir for eksempel Abraham i enkelte lærebøker<sup>39</sup> presentert først og fremst som de kristnes stamfar, selv om denne personen er helt sentral også i jødedommens og islams lære. Melchior forstår det slik at jødiske barn vil komme til å få presentert sin tradisjon gjennom ”kristne briller”, noe han finner svært bekymringsfullt.

Kristendommens dominerende plass signaliserer også at den skulle være bedre og sanmere enn andre, mener DMT. De ønsker seg et fag der alle religioner og tradisjoner blir likeverdig behandlet og reagerer derfor på den store mangelen på likevekt i beskrivelsen av de ulike emnene i læreplanen. Kristendommens detaljerte beskrivelse står i kontrast til den upresise og diffuse beskrivelsen av undervisning i andre religioner og livssyn, mener de.

Et reelt obligatorisk fellesfag må være et konfesjonsfritt verdi- og holdningsfag der undervisningen om religioner og livssyn, filosofi og etikk baseres på religionshistoriske prinsipper, hevder DMT. De er enige i at barna må lære å kjenne religiøse tekster fra andre tradisjoner og at kristendommen bør ha en sentral og bred plass i et slikt fag, men fastholder at undervisningen må være reelt inkluderende. DMT kritiserer i den forbindelse Pettersenutvalgets forslag til navn, *Utvidet kristendoms kunnskap*, som de mener signaliserer alt annet enn et ønske om å bidra til dialog og likeverd.

---

<sup>39</sup> Melchior spesifiserer ikke hvilke lærebøker det gjelder, men snakker om ”noen av de skolebøkene vi har fått i hendene de siste ukene” (Melchior 1996b:8).



## Metode

DMT mener at trosopplæring ikke hører hjemme i et felles fag. Videre mener de at selv om faget ikke er ment å være forkynnende, vil det i høyeste grad påvirke små barn at det kristne budskap presenteres i store doser på en engasjerende måte. De spør derfor hvordan ikke-kristne barn skal utvikle en trygg identitet og forankring i egen tradisjon samtidig som de blir ”utsatt for et massivt kristent budskap i tidlige skoleår” (DMT 1995:3).

Når det gjelder metodene i faget, reagerer DMT sterkt på at det legges opp til utenat læring og framsiing av bønner og andre religiøse tekster. Dette er en undervisningsmetode de ikke aksepterer. De er enige i at barna må lære å kjenne religiøse tekster fra andre tradisjoner, men ikke i kravet om å lære dem utenat.

## Fritak

Delvis fritak er for DMT en uakseptabel løsning i et fag som domineres av kristen tenkning. De finner dessuten fritaksordningen stigmatiserende. Inntil KRL-faget gir alle religioner og tradisjoner en likeverdig behandling, ønsker de rett til fullt fritak. Foreldre må kunne være trygge på å sende barna til undervisningen, mener de. Liksom BF ønsker DMT at statsstøtten til trosopplæring i egen regi bør gjenopprettes.

## 4.3 Likheter og forskjeller

Minoritetenes felles motstand mot det foreslåtte fellesfaget samlet dem i 1995 i aksjonsgruppen Aksjon livssynsfrihet i skolen<sup>40</sup>. Grupper som under andre omstendigheter har svært ulike og sprikende interesser, fant det nødvendig å stå sammen mot et fag de ikke kunne godta. Jeg vil nå trekke fram likheter og forskjeller i minoritetenes holdninger. På hvilke områder er de samstemte i sin kritikk? Og på hvilke områder har de forskjellige holdninger? Jeg finner det mest hensiktsmessig og ryddig å følge den fagdidaktiske inndelingen også her.

---

<sup>40</sup> De øvrige som sluttet seg til aksjonsgruppen, var Alternativt Nettverk, Antirasistisk Senter, AUF, Buddha's Light International, Fellesforbundet, Fridemokratene, Hedningsamfunnet, Internasjonale Sosialister, Kvinnegruppa Ottar, Landslaget For Norges Lærerstudenter, Miljøpartiet De Grønne, Norges Gymnasiastsamband, Rød Ungdom, Rød Valgallianse, SOS Rasisme, Sosialistisk Ungdom og Unge Venstre (Aksjon livssynsfrihet i skolen 1996).

### 4.3.1 Formål

Først og fremst er alle minoritetene misfornøyde med formålsparagrafen, som sier at skolen skal gi elevene en kristen og moralsk oppdragelse. Den kristne oppdragelsestenkningen oppleves av minoritetene som en trussel mot egen identitet. BF hevder dessuten at paragrafen bryter med foreldreretten. Problemet med formålsparagrafen forplanter seg til KRL-faget, da det er spesielt i religionsundervisningen den får praktisk betydning. Kristendommen oppleves som prinsippleverandør og som rammen for problemløsningen i faget, og flere peker på at KRL oppleves som et kristent dannelsesfag. Alle er enige i at det å fjerne koblingen til formålsparagrafen i § 2-4 om KRL ikke har noen praktisk betydning fordi formålet uansett gjelder hele skolens virksomhet, også KRL. HEF og IRN reagerer dessuten kraftig på Pettersen-utvalgets vektlegging av kristendommen som motkultur og hevder at også andre religioner og tradisjoner har verdier som kan motvirke oppløsende tendenser i samfunnet.

Kristendommens dominerende plass er spesielt problematisk med tanke på skolens og KRL-fagets identitetsbyggende funksjon. Flere mener at faget undergraver minoritetsforeldres religiøse oppdragelse av sine barn, og at det bare virker identitetsbekreftende for kristne barn, mens det tvert imot bryter ned identiteten til minoritetsbarn. Minoritetene er samstemte i sitt ønske om en inkluderende skole. De religiøse minoritetene ønsker dessuten at skolen skal bidra til å styrke elevenes identifikasjon sin egen religion. Her skiller HEF seg fra de andre. HEF ser ikke på barna som representanter for foreldrenes religion eller livssyn, men ønsker at barna skal få fritt spillerom og utvikle selvstendighet til å velge selv. Forbundet er også alene om å reagere på antagelsen om at barn trenger religion for å bli åpne og tolerante. HEF ser på barna som ”fritenkere”.

Det er bred enighet om ønsket om en ny religionsnøytral formålsparagraf basert på fellesverdier. Flere peker på at et verdigrunnlag i skolen basert på verdier felles for flere religioner og livssyn også kan bidra til å motvirke oppløsende tendenser i samfunnet. BF mener at det er tilstrekkelig at formålet sier at skolen skal bidra til moralsk oppdragelse, mens HEF ønsker en helt ny formålsparagraf lik barnekonvensjonens artikkel 29.

Når det gjelder holdningene til religionsundervisning i skolen, er alle enige i at det er nyttig med felles undervisning om religioner og livssyn for å skape toleranse og respekt. Flere hevder at det økende mangfoldet krever slik undervisning. Skolens og undervisningens dialogfremmende funksjon framheves dessuten av minoritetene som svært viktig.

### 4.3.2 Innhold

Alle minoritetene ønsker et pluralistisk fellesfag som har fokus på kunnskapsformidling, og som er basert på fellesverdier. Når det gjelder innholdet i undervisningen, er de derfor kritiske til kristendommens dominerende plass. Det at alt blir satt i en kristen fortolkningsramme, signaliserer at kristendommen er bedre og sannere enn andre religioner og livssyn, hevder DMT. HEF er enig og sier at religion generelt og kristendom spesielt danner det normative grunnlaget, noe som skaper et skille mellom ”oss” og ”de andre”. Med tanke på identitetsutviklingen var det spesielt problematisk at den tidligste læreplanen hadde kristendommen som eneste tema de første skoleårene. Samtlige minoriteter ønsket at stoff om alle religioner og livssyn skulle inn i læreplanen fra 1. klasse, slik at faget ble identitetsstyrkende også for minoritetselever. Overvekten av kristendomsstoff forblir et problem også i de senere læreplanene. HEF og IRN ønsker både kvalitativ og kvantitativ likestilling mellom tradisjonene, da de mener at en kvantitativ overvekt av kristendomsstoff også innebærer en kvalitativ forskjell. BF og DMT mener derimot at det er naturlig at kristendommen har en bred plass i undervisningen, men at konfesjonsforankringen er problematisk.<sup>41</sup> Alle minoritetene er enige om at et obligatorisk fellesfag må være konfesjonsfritt og religionsnøytralt. Det er ikke uenighet om at alle barn skal lære om kristendommens historie og betydning for samfunnet vårt i dag, men minoritetene krever at dette ikke går på bekostning av undervisningen om andre religioner. HEF peker på at likeverd er en forutsetning for dialog og mener at skolen bør sette fokus på dialog fra første skoleår.

Felles for alle minoritetene er dessuten misnøyen med framstillingen av egen tradisjon. Stoffet om egen tradisjon oppleves som utilfredsstillende, og flere hevder at deres religion eller livssyn ikke presenteres ut fra egen selvforståelse. HEF opplever dessuten at humanetikken blir negativt omtalt og at humanismens betydning for utviklingen av samfunnet underkommuniseres. Kompetansemålene i den nyeste læreplanen bidrar ifølge IRN ikke til en presentasjon av tradisjonene ut fra deres selvforståelse og egenart når de ulike tradisjonene har samme målformuleringer. BF har erfaring med feilaktig og krenkende framstilling av buddhismen og er svært opptatt av kvalitetssikring av lærestoffet. DMT uttrykker misnøye med den

---

<sup>41</sup> Her ser jeg imidlertid en inkonsekvens i HEFs argumentasjon, da forbundet først sier seg enig i at kristendommen har en naturlig bred plass i undervisningen, men senere krever en kvantitativ såvel som kvalitativ likestilling av alle tradisjoner.

”...ei kristen og moralsk oppseding...”?

negative framstillingen av jødiske personer gjennom kristne historier. Alle ønsker de et pluralistisk fag som tar mangfoldet på alvor.

Vekten på fortellinger i undervisningen er det videre blandede tanker om. De fleste mener at det er for stor vekt på kristne fortellinger og at det må gis mer rom for fortellinger fra alle tradisjoner. HEF mener dessuten at fortellingene bør speile mangfoldet, og at det heller bør legges vekt på hverdagslige fortellinger enn religiøse tekster. DMT ønsker derimot at elevene skal lære å kjenne religiøse tekster fra alle tradisjoner.

På ett område skiller HEF seg klart fra de andre minoritetene. Når det gjelder etikkundervisningen, ønsker HEF at den skal løsrives fra religion generelt og kristendom spesielt. Forbundet ønsker mer fokus på etikk og verdier i undervisningen og at det skal presenteres på et fellesmenneskelig grunnlag.<sup>42</sup> HEF mener dessuten at undervisningen bør ta utgangspunkt i elevenes egen hverdag og stimulere barna til åpenhet og nysgjerrighet.

IRN skiller seg fra de andre minoritetene når det gjelder holdningen til vektleggingen av den estetiske dimensjonen i religionsundervisningen, noe som skaper problemer for muslimske barn på grunn av bildeforbudet i islam. Rådet mener dessuten at historisk stoff om kristendommen med fordel kan legges til andre fag, slik at KRL kan gå mer i dybden i de andre religionene.

### 4.3.3 Metode

Det viktigste for minoritetene når det gjelder arbeidsmetoder i faget, er at det ikke skal forekomme forkynnelse. Alle er klare på at det skal undervises *om* og ikke *i* religion. Alle opplever imidlertid at faget kan virke forkynnende. HEF hevder at faget inneholder aktiv trosutøvelse og opplæring til slikt. Det at lærere kan velge arbeidsmåter som oppleves som religionsutøvelse, og at slike aktiviteter dessuten er gjort til kompetansemål i den nyeste læreplanen, mener IRN kommer i konflikt med bestemmelsen at faget ikke skal være forkynnende. BF er enig og mener at aktiviteter som salmesang og utenatføring er eksempler på rituell og liturgisk deltakelse som bidrar til å styrke identifikasjonen med religionen. DMT er også svært kritisk til utenatføring som metode. Barna skal lære å kjenne religiøse tekster fra de ulike tradisjonene, men trosopplæring og obligatorisk fellesfag hører ikke sammen, hevder de.

---

<sup>42</sup> Også IRN ønsker imidlertid at faget skal baseres på felles moral og etikk, men HEFs argument går hovedsakelig ut på at etikk ikke må formidles som uløselig knyttet til religion.

Fortellingspedagogikken er sentral i KRL-faget, og minoritetene mener generelt at det er for stor vekt på den levende kristne fortelling. IRN mener at fortellingspedagogikken i seg selv er god, men av hensyn til minoritetsbarna må det også legges vekt på fortellinger fra andre tradisjoner. Igjen skiller HEF seg fra de andre. Forbundet finner fortellingspedagogikken problematisk fordi fortellinger levendegjør stoffet og gir en opplevelse av det religiøse. Dessuten er det en metode som ikke egner seg til å presentere humanismen ut fra dens egenart.

Alle minoritetene unntatt HEF er enig i det pedagogiske prinsippet om å gå fra det kjente til det ukjente. BF påpeker imidlertid at dette prinsippet også må legges til grunn for undervisningen om andre religioner enn den kristne, slik at også minoritetsbarn får en trygg forankring i egen tradisjon før de lærer om andres. På dette punktet skiller HEF seg ut på grunn av ulik grunnholdning. Humanismen ser på barn som fritenkere og motsetter seg kategorisering av barn som representanter for foreldrenes livssyn. Derfor mener HEF at arbeidsmetodene bør stimulere barnas nysgjerrighet og la dem tenke fritt, være kritiske og stille spørsmål. Den kristne religionspedagogikken som HEF mener ligger til grunn for KRL – tanken om at en avklart religiøs, nærmere bestemt kristen, identitet er en forutsetning for åpenhet og toleranse – strider dessuten mot humanistisk oppdragelsestenkning med vekt på fritenkning og undring.

Spesielt HEF og BF er opptatt av at undervisningen skal oppfylle konvensjonenes krav til obligatorisk undervisning: den skal være pluralistisk, nøytral og objektiv. Dette er riktignok relative begreper, og BF mener kravene er oppfylt først når foreldrene opplever faget som saklig og balansert. Slik faget er nå, mener HEF at det ikke oppfyller kravene, fordi det legger opp til et ukritisk innenfraperspektiv. Forbundet foreslår flere undervisningsmodeller som oppfyller konvensjonenes krav: antropologisk, historisk/systematisk, religionsfenomenologisk og filosofisk. BF, derimot, mener fenomenologien ikke egner seg for religionsundervisningen i barneskolen, men ønsker en helhetlig framstilling av hver tradisjon. HEF og BF er dessuten sammen om å være spesielt opptatt av og kritisk til lærebøkene. De mener begge at flere av læreverkene ikke legger grunnlaget for en undervisning som tilfredsstiller kravene.

Skolens dialogfremmende oppgave oppleves som viktig av alle minoritetene, også BF. Dette forbundet er likevel kritisk til dialog som *arbeidsmåte*. Dialog i klasserommet kan bidra til økt mobbing og stigmatisering, mener BF. Dessuten krenker det personvernet ved at religiøs tilhørighet synliggjøres. Det er ifølge forbundet tvilsomt om dialog i klasserommet skaper toleranse og respekt.

#### 4.3.4 Fritak

At ordningen med begrenset fritaksrett bryter med religionsfriheten og foreldreretten, er noe alle minoritetene er enige om. Ingen av dem aksepterer delvis fritak slik faget nå er utformet. Et konfesjonsforankret fag kan ikke gjøres obligatorisk. Alle krever derfor generell fritaksrett fram til faget er reelt inkluderende og kan aksepteres av minoritetene.

Ordningen med delvis fritak er problematisk på mange måter, og de ulike minoritetene trekker fram forskjellige ting. De fleste opplever ordningen som stigmatiserende og belastende. HEF og BF er dessuten spesielt opptatt av rettigheter. HEF krever at menneskerettigheter skal veie tyngre enn intern rett. Foreldrerett, religionsfrihet og minoritetsrett står sentralt i BF's argumentasjon. Forbundet mener at statlig tvang når det gjelder religionsopplæring er uakseptabelt. Av respekt for foreldreretten må det åpnes for fullt fritak. Dette vil skape tillit til faget, mener BF, noe som er en forutsetning for å realisere fellesfaget. Personvernet blir videre, i BF's øyne, ikke tatt vare på, og fritaksordningen kan bidra til mobbing.

For HEF er problematikken rundt forkynnelse, eller det forbundet vil kalle indoktrinering, også aktuell når det gjelder fritaksspørsmålet. Forbundet mener at slik faget ser ut nå, er ikke delvis fritak nok til å beskytte barna mot kristen indoktrinering. Uønsket religiøs påvirkning er også et av de største problemene for IRN. Retningslinjene for fritaksberettiget undervisning må gjøres klarere, krever rådet, og aktiviteter som utløser fritak kan ikke gjøres til kompetansemål.

Alle ønsker å arbeide videre med å få et inkluderende fellesfag som gir alle religioner og tradisjoner likeverdig behandling, og som alle kan akseptere. Ved å øke støtten til religionsopplæring i egen regi kan man gjøre KRL til en nøytral og pluralistisk arena for religionsundervisning, noe som vil gjøre behovet for fritak mindre.

### 4.4 Oppsummering

Religions- og livssynsminoritetene i min undersøkelse har ofte sammenfallende synspunkter. Kristendommen oppleves som for dominerende, noe som vises både i formål, innhold og metode. Det er dessuten gjennomgående misnøye med framstillingen av egen tradisjon. Alle minoritetene er bekymret for at undervisningen skal gi uønsket religiøs påvirkning av barna, og ønsker rett til fullt fritak fram til et reelt inkluderende, pluralistisk og objektivt fag utvikles.

Som minoriteter som føler seg undertrykt av majoriteten, står de sammen i sin kritikk av KRL. Det er likevel enkelte forskjeller, for eksempel mellom de religiøse minoritetene på den ene siden og HEF på den andre. De religiøse minoritetene synes å være mer opptatt av at undervisningen skal bidra til å styrke barnas identifikasjon med foreldrenes tradisjon, mens HEF først og fremst er opptatt av at undervisningen skal respektere og fremme menneskerettigheter. Det er imidlertid ingen skarpe skiller her, da respekt for rettigheter også står sentralt i BFs argumentasjon. Dessuten er også HEF opptatt av identitetsutviklingen til barna, men slik jeg forstår det, er identitetsforståelsen grunnleggende forskjellig. De religiøse minoritetene ser barna som representanter for foreldrenes religion, og undervisningen i skolen skal bidra til å bekrefte denne forhåndsbestemte identiteten. HEF ser på identitet som en prosess og ønsker at undervisningen skal hjelpe barna til å bli selvstendige individer som kan velge selv. I motsetning til de religiøse minoritetene ønsker HEF dessuten å løsrive etikk fra religion, slik at undervisningen får et fellesmenneskelig grunnlag.

På tross av en rekke revisjoner av læreplanen for KRL-faget og departementets mange forsøk på å bringe faget i samsvar med folkerettslige krav til obligatorisk undervisning har debatten ikke stilnet. Jeg vil i det følgende undersøke hva som kan være årsakene til dette, samt se nærmere på hvilken mulige rolle religionshistorie kan ha i løsningen på KRL-problematikken.

## 5. Problemene og deres mulige løsninger

Minoritetene håpet og trodde at konflikten om KRL skulle løses allerede før faget ble innført i 1997. Slik gikk det ikke. I dette kapittelet undersøker jeg grunnene til at det ikke blir ro rundt KRL-faget. Dessuten presenterer jeg ulike forsøk på å møte utfordringer i forbindelse med religionsundervisning i England og gir på bakgrunn av det og den fagdidaktiske diskusjonen her hjemme et bidrag til en mulig løsning for religionsundervisningen i den norske grunnskolen. Først retter jeg altså blikket mot de mest sentrale konfliktområdene som gjør at minoritetene ikke kan akseptere faget.

### 5.1 Hovedpunktene i konflikten

Det økende religiøse mangfoldet har påvirket KRL-debatten fra tidlig planleggingsfase fram til den hittil nyeste læreplanen, *KRL-boka 2005*, hovedsakelig på to måter. For det første synes flertallet, både politikere og minoriteter, å anerkjenne at religion og livssyn utgjør en sentral, meningsbærende del av menneskers liv. De fleste er enige om at det er viktig at elevene får lære om sin egen religion eller tradisjon, slik at de får en trygg identitet i møte med mangfoldet. For det andre synes det å være enighet om at kunnskap er en forutsetning for toleranse og fredelig sameksistens. Alle barn må derfor få kunnskaper om andre religioner og kulturer enn sin egen og utvikle evnen til dialog med annerledestenkende. Med andre ord er det generell enighet om idealene bak KRL-faget: identitet og dialog. Et fag som er identitetsbyggende og som oppøver evnen til dialog på tvers av religions- og livssynsgrenser, er noe alle partene ønsker seg.

Likevel har debatten rast i over et tiår, og faget har ennå ikke fått full aksept fra minoritetene. En av hovedgrunnene til dette synes å være at realiseringen av idealene bak faget i minoritetenes øyne har mislykkes. Mange opplever at realiteten ikke samsvarer med idealene, at faget i praksis ikke oppfyller idealene om identitetsbygging for alle barn og dialog på tvers av religiøse og livssynsmessige grenser. Dessuten synes minoritetene å vektlegge de to grunnleggende idealene ulikt, slik at det oppstår uenighet om hvilket som er viktigst. Det første problemområdet gjelder med andre ord didaktikk.

Et annet problemområde er juridisk og gjelder hensynet til rettigheter. Minoritetene er opptatt av at menneskerettigheter som foreldrerett, religionsfrihet og minoritetsrett skal ivare-



tas i undervisningen i skolen. Slik oppleves det ikke i skrivende stund. Mange fagfolk har engasjert seg i diskusjonen omkring KRL-fagets samsvar med menneskerettigheter, blant annet KRL-professor Peder Gravem og jurist Njål Høstmælingen.

Et tredje problemområde, som riktignok er det mest grunnleggende, gjelder det kristne grunnlaget for skolen og faget. Siden problematikken rundt den kristne formålsparagrafen nå er under behandling av et utvalg nedsatt av kongen 2. juni 2006, vil jeg ikke gå nærmere inn på det i det følgende. Jeg konsentrerer meg her om de didaktiske og de juridiske problemene, som begge kan løses gjennom å endre det vitenskapelige grunnlaget for faget og ved å innføre nye religionsundervisningsmodeller.

### 5.1.1 Identitet eller dialog?

I sin hovedoppgave *Identitet eller dialog?* peker Anine Bremer Øvrebø på at mye av uenigheten om KRL bunner i ulik diagnostisering av samfunnsutviklingen (Øvrebø 1998). Pettersen-utvalget, som la grunnlaget for KRL-faget, så på utviklingen med bekymring. Det hevdet at den økende pluraliseringen ville føre til normoppløsning og verdinihilisme og at det er skolens oppgave å være motkultur. Måten å bekjempe den uønskede utviklingen på var ifølge utvalget å fremme et enhetlig kulturgrunnlag basert på den kristne tros- og kulturarven. Anbefalingen i NOU-rapporten legger derfor mye vekt på identitetsbygging – kristen/humanistisk sådan. På den andre siden er det grupper, som for eksempel minoritetene i denne undersøkelsen, som ser på utviklingen som positiv og mener at pluralisme er verdifullt. Disse ønsker at skolen skal fremme en felleskultur basert på verdier felles for de mange kulturer og religioner i det pluralistiske samfunnet. På den måten kan skolen legge grunnlaget for et tverreligiøst og tverrkulturelt fellesskap. Minoritetene ser derfor i stor grad dialogfunksjonen som vel så viktig i et flerkulturelt og flerreligiøst samfunn, og jeg forstår det slik at de ønsker en jevnere vekting av de to idealene i praktiseringen av faget.

”(Å) ønske seg ”tilbake” til en eller annen paradisisk enhetskultur da vi kun kjente til én verden, eller kun aksepterte én sannhet, vil ikke bare være en umulighet, men en dårskap”, skriver Sissel Østberg (Østberg 1992:17). Det kan argumenteres for at det var nettopp det Pettersen-utvalget gjorde. Gjennom den årelange debatten kan det imidlertid virke som om departementet etter hvert har latt den flerreligiøse realiteten i samfunnet gjenspeiles i fagplanene i stadig større grad. Muligheten for lokal tilpasning har blitt større og fritaksreglene mindre strenge. Likevel kommer man ikke til enighet. Noe av grunnen til det kan være at identitetsaspektet fortsatt står sterkest fra departementets side. Det mest sentrale målet med skolen synes

stadig å være å skape en felleskultur med grunnlag i den kristne kulturarven, da departementet på tross av massiv motstand hittil ikke har vært villig til å gi slipp på den kristne forankringen av formålsparagrafen. Mye kritikk går på at faget må løsrides fra den kristendomsfaglige tradisjon, slik at idealene kan realiseres på et nøytralt grunnlag.

Blant opposisjonen er det imidlertid også en viss uenighet om prioriteringen av idealene og hvordan man skal kunne realisere dem i undervisningen. Når det gjelder identitetsidealet, er minoritetene enige i at undervisningen bør bidra til elevenes identitetsutvikling, men de er alle kritiske til det de forstår som en kristen identitetsbygging. Det er imidlertid uenighet mellom minoritetene om hvordan identitetsbyggingen skal foregå. HEF ønsker på sin side ikke at undervisningen skal legge opp til en religiøs identitet, ei heller en forhåndsbestemt identitet. Forbundet ønsker identitetsstyrking gjennom objektiv kunnskapsformidling og fritenkning. De andre minoritetene mener imidlertid at fagets identitetsstyrkende oppgave bør innebære at barna får tilfredsstillende kunnskap om *egen* tradisjon, det vil si foreldrenes tradisjon. Den samme uenigheten finnes til en viss grad når det gjelder dialogfunksjonen. De fleste minoritetene ønsker større grad av dialog både som arbeidsmåte og som mål for undervisningen, som et ledd i å skape en integrert felleskultur. Dialog i klasserommet er imidlertid ikke noe BF ser positivt på, da forbundet mener det bidrar til å tydeliggjøre forskjeller og kan øke mobbingen i skolen.

Ikke bare minoritetene er med i denne diskusjonen om identitet og dialog. Blant annet har Østberg og Øvrebø gitt sine bidrag til debatten. Mot bekymringen om uønsket identitetspåvirkning peker Østberg på at nyere forskning viser at identitetsutvikling er en kontinuerlig prosess og ikke noe som blir konsolidert i de tidligste barneårene, som mange – også flere av minoritetene i denne undersøkelsen – synes å anta. Gjennom sine egne studier av muslimsk barneoppdragelse i en norsk kontekst har hun dessuten fått stor tro på at den viktigste identitetsbyggingen skjer i hjemmet. Med andre ord har ikke bekymringen om identitetsforvirring gjennom KRL noe særlig vitenskapelig feste. Østberg er imidlertid enig i at balansen mellom identitet og dialog må endres. Skolen må tilby noe annet enn hjemmet, mener hun, nemlig ved å være en arena for dialog (Østberg 1998:256).

Også Øvrebø konkluderer i sin hovedoppgave med at den offentlige skole bør ta sikte på først og fremst å fremme dialog mellom livssynene, mens identitetsidealet kan være styrende for privatskoler. Grunnen er det konfliktpotensialet hun ser mellom de to grunnleggende idealene, identitet og dialog. Hun hevder at de to ikke kan fungere sammen som likeverdige idealer fordi det ene nødvendigvis må gå på bekostning av det andre (Øvrebø 1998:112). Med

det mener hun at et undervisningsopplegg som skal være identitetsstyrkende, vanskelig kan oppfordre til dialog på samme tid. Selv om jeg er enig i hovedargumentet hennes, mener jeg at Øvrebø her er noe bastant i sitt resonnement. All undervisning er til en viss grad med på å forme identiteten til barna, selv om hoveddelen av identitetsbyggingen skjer i hjemmet. Om religionsundervisningen tar sikte på å fremme både identitet og dialog, er det ikke dermed sagt at de to må fremmes samtidig og til enhver tid. Noen elever vil få identitetsbekreftelse der andre elever lærer å lytte og samtale. Identitet formes dessuten også i dialog med andre. Hovedpoenget til Øvrebø er likevel at dialog bør være førsteprioritet i religionsundervisningen i den offentlige skolen, noe det også argumenteres for i andre pluralistiske land.<sup>43</sup>

På tross av at det er uenighet også blant motstanderne av faget, ser jeg det slik at en større vektlegging av dialogaspektet og en nedtoning av den identitetsstyrkende funksjonen vil være nødvendig for å skape et fag som samsvarer med den flerkulturelle og flerreligiøse virkeligheten i samfunnet og for å skape et fag som også minoritetene kan akseptere. Men det er som nevnt også et annet sentralt problemområde, nemlig hensynet til rettigheter, som jeg nå skal ta for meg.

### 5.1.2 Rettigheter

Ingvill Thorson Plesner påpeker at enhetsskoleprinsippet kommer i konflikt med foreldreretten når det oppstår uenighet mellom skole og hjem (Plesner 1999:151). Egil Lothe hevder på sin side at KRL-debatten først og fremst dreier seg om minoriteters rettigheter i samfunnet generelt og i den norske skolen spesielt (Lothe 1996:135). Opplevd manglende hensyn til ulike typer menneskerettigheter har hele tiden vært et sentralt problemområde for flere av minoritetene når det gjelder KRL-faget. Først og fremst er det foreldreretten som i minoritetenes øyne ikke blir ivaretatt. Retten for foreldre til å bestemme over sine barns religiøse opplæring er blant annet nedfelt i FNs konvensjon om sivile og politiske rettigheter, artikkel 18 nr. 4: ”The States Parties to the present Covenant undertake to have respect for the liberty of parents and, when applicable, legal guardians to ensure the religious and moral education of their children in conformity with their own convictions”.<sup>44</sup> FNs menneskerettskomité's uttalelse fra

---

<sup>43</sup> Se nedenfor, under ”Fagmodeller fra England”, der jeg presenterer Robert Jacksons og John Hulls religionsundervisningsmodeller, som begge legger vekt blant annet på dialog. Dessuten sto dialog sentralt blant annet i den svenske forskeren Keijo Erikssons religionsundervisningsprosjekt på slutten av 1990-tallet (Jackson 2004:101-103).

<sup>44</sup> Hentet fra <http://www.ohchr.org/english/law/ccpr.htm#art18> (26.10.06)

”...ei kristen og moralsk oppseding...”?

2005 bekrefter minoritetenes bekymring ved at den konkluderer med at undervisningen ikke er objektiv eller nøytral. Kombinert med fritaksordningen gjør det at foreldreretten ikke blir ivare tatt, fastslår komiteen.<sup>45</sup>

Også retten til tanke-, samvittighets- og religionsfrihet, nedfelt i Den europeiske menneskerettighetskonvensjonens (EMK) artikkel 9 (1), oppleves krenket. Retten til religionsfrihet innebærer et forbud mot indoktrinering fra statens side, noe minoritetene mener skjer gjennom KRL. Dessuten hevder BF at ordningen med delvis fritak bryter med personvernet fordi den synliggjør elevers religiøse tilknytning. Forbundet krever derfor at personvernet må ivaretas i større grad.

Peder Gravem er av den oppfatning av KRL-faget kan sies å være i samsvar med menneskerettighetene. Han mener at verdiene som KRL-faget bygger på, er i samsvar med verdiene bak de ulike relevante menneskerettighetene (Gravem 2005a:79-80). Gravem er opptatt av at kravene til obligatorisk undervisning – pluralistisk, objektiv og nøytral – er abstrakte begreper som ikke kan karakterisere undervisningen før de operasjonaliseres. Med det mener han at det må presiseres hva det betyr at undervisningen skal være pluralistisk, objektiv og nøytral, altså hva det innebærer i den reelle undervisningssituasjonen. En didaktisk tolkning av begrepene viser ifølge Gravem at de blir overholdt i KRL-faget. Han sier blant annet at faget ”er og bør være *nøytralt* i den forstand at det ikke forutsetter én religion eller ett livssyn som det sanne” og at det ”er og bør være *objektivt* i den forstand at det behandler lærestoffet på en faglig og saklig måte, og lar religioner og livssyn komme til orde ut fra sin egenart og selvforståelse” (2005a:84). Dessuten er faget ifølge Gravem pluralistisk ved at det ”behandler forskjellige religioner og livssyn som likeverdige sannhetskandidater, ut fra de samme pedagogiske prinsippene” (2005a:85). Problemet ligger i hans øyne derfor ikke i selve faget, men blant annet i formuleringen av formålsparagrafen, som også etter Erik Møses vurdering unødvendig legger opp til misforståelser og feiltolkninger (Gravem 2004:89-90, Møse 1997: kap 5.6 og 6.2).

Flere fagfolk er likevel kritiske til selve faget når det gjelder undervisningens innhold og metode og mener at det på mange måter kan sies å stride mot menneskerettighetene. Forskjellen kan ligge i at Gravem fokuserer på bestemmelsene for KRL, slik det er ment å være, mens kritikerne er opptatt av faget i praksis. Jurist Njål Høstmælingen er en av dem som er uenig med Gravem, som ifølge Høstmælingen lar verdier og gode intensjoner få forrang fram-

---

<sup>45</sup> Hele komiteens uttalelse kan leses på <http://www.humanrights.uio.no/omenheten/nytt/aktuelt/lerivag.pdf> (08.03.07).

for overholdelse av de konkrete menneskerettighetene. I en drøfting av FN-komiteens avgjørelse peker han på at komiteen bare forholdt seg til fritaksspørsmålet og dets brudd med FNs konvensjon om sivile og politiske rettigheter. Mer konkret nøyde komiteen seg med å konstatere at ordningen brøt med artikkel 18 nr. 4, om foreldreretten, og den så dermed ikke på andre relevante artikler i konvensjonen. Høstmælingen antyder at dersom komiteen hadde undersøkt også innholdet i undervisningen med blikk også på andre menneskerettskonvensjoner som for eksempel barnekonvensjonen og konvensjonen om økonomiske, sosiale og kulturelle rettigheter, ville den kunne avdekke flere brudd og dermed lagt mer press på staten om å foreta omfattende endringer. Slik Høstmælingen vurderer saken, er det svært sannsynlig at den videre praktiseringen av faget vil føre til nye brudd på menneskerettighetene. Det trospåvirkende innholdet i obligatorisk undervisning må ifølge han senkes til et såpass lavt nivå at religionsfriheten, foreldreretten, privatlivet og forbudet mot diskriminering overholdes. Først da vil Norges folkerettslige forpliktelser være oppfylt, hevder han. Han poengterer dessuten at det er elever og foresatte som i møte med faget kan avgjøre om menneskerettighetene respekteres gjennom undervisningen (Høstmælingen 2005:246-248).

Det er altså foreldreretten som har vært i fokus i den rettslige prøvingen av faget, og barns rettigheter, nærmere bestemt barns religionsfrihet, har ikke blitt tatt hensyn til. I den grad den faglige debatten om utformingen av faget tar for seg spørsmålet om rettigheter, er det imidlertid først og fremst barns rettigheter – barns rett til utdanning og barns religionsfrihet – som er i fokus. Men foreldreretten blir også diskutert, og flere mener at fritaksretten må utvides for å respektere foreldres oppdragelsesansvar.<sup>46</sup> Et interessant spørsmål er i den forbindelse hva som skal veie tyngst, barns eller foreldres rettigheter? Dessverre ligger en slik diskusjon utenfor denne oppgavens rammer.<sup>47</sup>

Etter nå å ha konkretisert de viktigste problemområdene går jeg over til den faglige diskusjonen rundt religionsundervisningen i skolen.

## 5.2 Den faglige debatten

Sissel Østberg skrev i 1992 følgende om den norske skolen:

---

<sup>46</sup> Blant annet støtter Sissel Østberg minoritetenes ønske om utvidet fritaksrett ut fra menneskerettshensyn (Østberg 1998).

<sup>47</sup> Ingvill Thorsson Plesner går inn på denne diskusjonen i sin artikkel "Hvem bestemmer barnets beste?" (Plesner 1999).

”...ei kristen og moralsk oppseding...”?

”Når vi i dag snakker om en flerkulturell skole, menes egentlig kun en skole hvor elevene representerer forskjellige kulturer, mens skolen i liten grad har endret innhold eller institusjonell praksis i samsvar med de elevene man har” (Østberg 1992:17).

Riktignok er dette en beskrivelse av skolen før reformen i 1997, men mange vil nok hevde at den fortsatt er passende. En lignende og senere beskrivelse kan man finne hos Gravem, som i 2004 skrev at opplæringsloven ikke synes å anerkjenne den nye flerkulturelle realiteten i skolen og samfunnet. Slik han ser det, mangler loven en presisering av hvordan skolen skal håndtere forholdet mellom majoritet og minoriteter (Gravem 2004:89). Spesielt synlig blir dette i religionsundervisningen, som har det religiøse og livssynsmessige mangfoldet som sitt emneområde.

Det er altså ikke bare minoritetene som har innvendinger mot religionsundervisningen i skolen. Parallelt med konflikten mellom minoritetene og den politiske ledelsen pågår en faglig debatt blant religionsvitere, teologer og pedagoger om hvordan man skal kunne skape en bedre religionsundervisning.

Norske fagfolk har dessuten inngått et samarbeid med blant annet engelske fagfolk gjennom *The Oslo Coalition on Freedom of Religion or Belief*, et internasjonalt nettverk som har sin base i Norsk senter for menneskerettigheter, og som arbeider for religionsfrihet og et tverreligiøst internasjonalt samarbeid. Oslokoalisjonen har satt i gang flere prosjekter, blant annet et undervisningsprosjekt kalt *Teaching for Tolerance and Freedom of Religion or Belief*. Prosjektets formål er for det første å bidra til å utvikle og spre undervisningsmateriale om religionsfrihet og om toleranse med hensyn til religion eller tro. For det andre skal prosjektgruppen vurdere hvorvidt ulike undervisningsmodeller verden over bidrar til toleranse og forståelse mellom mennesker med ulik tro og verdenssyn og hvorvidt de overholder menneskerettighetskravet om religionsfrihet.<sup>48</sup> Ved siden av dette formelle samarbeidsprosjektet viser dessuten flere norske pedagoger og religionsvitere i sine arbeider til engelske forskere, som for eksempel Robert Jackson og John Hull. Sissel Østberg avla videre sin doktoravhandling – om oppdragelsen av pakistanske barn i en fremmed norsk kontekst – ved Universitetet i Warwick med Jackson som veileder.

Jeg vil derfor i det videre ta en titt på deler av den allmennpedagogiske og religionspedagogiske diskusjonen her hjemme (Hiim og Hippe 1998, Østberg 1998) og på Hulls og Jacksons religionsundervisningsprosjekter i England (Hull 1996, Jackson 1997 og 2004, Jackson

---

<sup>48</sup> Hentet fra prosjektets nettside: [http://www.oslocoalition.org/html/project\\_school\\_education/index.html](http://www.oslocoalition.org/html/project_school_education/index.html) (07.02.07)

et al 1994) og på grunnlag av det argumentere for å sette større fokus på dialogaspektet og å nedtone det hittil store fokuset på identitetsbyggingen i religionsundervisningen. En ny undervisningsmodell med basis i religionshistorie og med mer fokus på dialog og interaksjon framfor kunnskapstilegnelse vil kunne bidra til at faget i større grad imøtekommer mangfoldet og ruste elevene for et liv i et religiøst og livssynsmessig mangfold i Norge og verden i dag.

### 5.2.1 Religionspedagogisk debatt i Norge

Den religionspedagogiske debatten er svært omfattende, og jeg vil her trekke ut enkelte deler som er spesielt relevant med hensyn til min undersøkelse av minoritetenes holdninger til KRL og til mitt forsøk på å demonstrere religionshistoriens mulige bidrag til problemløsningen. Jeg retter derfor blikket mot det ikke uproblematisk pedagogiske prinsippet om opplevelser i undervisningen. For det første er minoritetene kritisk til denne formen for læring. Dessuten står det i et visst spenningsforhold til religionshistorie som eventuelt nytt basisfag for religionsundervisningen i grunnskolen. Den sentrale pedagogiske tanken om at opplevelser er viktig for kunnskapstilegnelse og generell læring, kan synes ikke å være forenelig med religionshistorie som basisfag. Det kan imidlertid tenkes at en objektiv disiplin som religionshistorie er nødvendig som basisfag, nettopp fordi undervisningen ut fra pedagogiske hensyn må legge til rette for opplevelser i møte med lærestoffet. Jeg tror dessuten at minoritetene ikke vil oppleve det like problematisk med opplevelser i undervisningen når teologien ikke lenger er basisfaget.

Først vil jeg nå ta for meg problemet fra minoritetenes side, før jeg går over til en pedagogisk begrunnelse av prinsippet. Så presenterer jeg Sissel Østbergs argumentasjon for et religionshistorisk grunnlag for religionsundervisningen og viser til slutt hvordan det – til tross for den tilsynelatende konflikten – lar seg forene med det didaktiske prinsippet om opplevelser.

#### **Pedagogiske prinsipper: opplevelser i undervisningen**

Den følgende problematikken dreier seg om identitetsspørsmålet. Religionsundervisningen står i en særstilling i forhold til de øvrige fagene, fordi dens lærestoff berører eksistensielle spørsmål. Uønsket påvirkning i KRL rokker i minoritetenes øyne ved selve virkelighetsoppfatningen til deres barn. Alle ønsker et felles fag som bidrar til økt kunnskapsnivå om mangfoldet av religioner og livssyn, men minoritetene aksepterer ikke religiøs påvirkning som bryter med egen tradisjon og overbevisning. Slik jeg forstår det, er den type engasjement fra ele-

vene som det legges opp til i skolen, for minoritetene uakseptabel når det gjelder religionsundervisning. Den nyeste KRL-planen sier at ”(a)ktiviteter som fortelling, forming, *dramatisering, sang og musikk*, samtaler og besøk skal bidra til å engasjere elevene og gi innsikt i ulike religioner og livssyn” (KRL-boka 2005:10, min utheving). For minoritetene er slike aktiviteter, som i enkelte tilfeller kan oppleves som tilslutning til annet livssyn, problematiske, særlig innenfor det som oppleves som en kristendomsfaglig ramme for undervisningen.

Mange vil imidlertid hevde at det ikke er uproblematisk å utelukke slike aktiviteter fra undervisningen i KRL dersom en ønsker å nå målene om økt kunnskap, toleranse og forståelse for annerledestenkende. Kristin Husby Dyrstad hevder i sin hovedoppgave i pedagogikk at opplevelse er en sentral del av læringsprosessen. Hun viser blant annet til pedagogene Hilde Hiim og Else Hippe, som mener at didaktikken må gi mer rom for opplevelse, da elevene har behov for å lære *i* og *av* konkrete situasjoner og ikke bare lære *om* fenomener (Dyrstad 2000:9). Konklusjonen til Dyrstad viser riktignok at hun etterlyser et fag som går direkte mot det minoritetene ønsker seg og argumenterer for. Hun ønsker seg et fag der undervisningen legger opp til at elevene gjennom opplevelser får en forståelse av det religiøse. Slik jeg forstår det mener hun med andre ord at undervisningen skal hjelpe barna å bli religiøse. Likevel har argumentet god dekning blant pedagoger, som anser opplevelse som et viktig og nødvendig aspekt ved læring.<sup>49</sup> I et helhetlig læringsbegrep er læring og erfaring to sider ved samme sak. I undervisningssituasjonen vil det si at god læring innebærer å bidra til elevenes selvutfoldelse og kreativitet, ved blant annet å gi rom for aktiviteter (Hiim og Hippe 1998:206). Hiim og Hippe skriver dette om humanistisk didaktisk syn på læring: ”Det er når opplevelseshovet og følelsesmessige og kreative behov blir fortrent og undertrykt, at det kan oppstå tilpascnings- og motivasjonsproblemer” (1998:211). Med andre ord kan det hevdes at en undervisning som ikke gir rom for opplevelser og deltakelse, heller ikke er motiverende og dermed ikke lærerik for barna. Målet om økt kunnskap kan dermed være vanskelig å nå dersom sentrale aktiviteter som sang og dramatisering skal nedtones eller utelukkes. Fra et didaktisk synspunkt er derfor enkelte av minoritetenes krav uforenelige med forsvarlig undervisning.

Et ønske om at dette problemet skal løses ved å bryte med den pedagogiske tradisjonen i norsk skole, der opplevelser og læring er nært knyttet til hverandre, er urimelig og urealistisk. En del av løsningen kan derimot være å omprioritere det vitenskapelige grunnlaget for

---

<sup>49</sup> Foruten til Hiim og Hippe refererer Dyrstad i sin oppgave blant annet til Else Marie Schouborgs, Henning Torben Nørhøys og Knud Munksgaards bok, *Opplevelse og pædagogik* (Schouborg et al 1982).



faget, da hovedargumentet mot KRL er at den kristne tradisjonen oppleves som ramme og prinsippleverandør for faget. Denne opplevde kristne rammen fører til konflikter med hensyn til innhold og metoder i undervisningen, som den presentert ovenfor.

### **Religionshistorie som basisfag**

Østberg skriver at "(r)eligionshistorikere bør kjenne sin besøkelsestid på den pedagogiske arena" (Østberg 1998:240). Med det mener hun at religionshistorikere må delta i den religionspedagogiske debatten og kreve innflytelse på utformingen av religionsundervisningen i grunnskolen. Hun er blant dem som hevder at mange av konfliktene kunne vært unngått dersom det vitenskapelige grunnlaget for faget i større grad var preget av den religionshistoriske disiplin. Det gamle faget kristendomskunnskap hadde sin basis i teologien, og det har ikke endret seg med overgangen til KRL-faget. Mye av motstanden mot KRL bunner ifølge Østberg i opplevelsen av at det er et "forkledd tradisjonelt kristendomsfag med teologisk forankring" (1998:240-241). Derfor mener hun at det nå behøves et skifte i det faglige grunnlaget for KRL, dersom det skal kunne forsvares som et obligatorisk fellesfag.

Begrunnelsen for et skifte av basisfag ligger i det som skiller de to disiplinene og deres respektive forenlighet med obligatorisk religionsundervisning for alle. Det som gjør teologien til noe annet enn ren religionsvitenskap, sier Østberg, er at den har en åpenbart sannhet som premiss for forskning og undervisning. Det er ifølge henne ikke forenlig med at religionsundervisningen i skolen skal være religions- og livssynsnøytral, det vil si at ingen religion eller ikke noe livssyn skal ha forrang eller presenteres som sannere enn andre. Religionshistorie derimot er religionsnøytral i den forstand at spørsmålet om sannhet ikke diskuteres. Østberg ser imidlertid også at et slikt skifte vil kunne møte motstand fra dem som ser på og forsværer KRL-faget som en type kristendomsfag. Hun mener likevel at religionshistorie bør stå i en nøkkelposisjon i utviklingen av et reelt fellesfag, der også andre fagtradisjoner, som teologi, kristendomskunnskap, filosofi og idéhistorie gir sitt bidrag slik at man kan skape et sammensatt fag. En egen religionsdidaktikk løsrevet fra teologien må ligge til grunn, mener hun (1998:240-244).

Det er imidlertid en tilsynelatende spenning i forholdet mellom det pedagogiske prinsippet om opplevelser i undervisningen og religionshistorie som basisfag. Religionshistorie legger vekt på objektivitet, og utenfra-perspektivet på religion og religiøse fenomener er fram-tredende. Også innenfra-perspektivet er imidlertid en del av det religionshistoriske studiet, i den forstand at det kreves for å få et bilde av de religiøses forståelse av religionen, altså for å

”...ei kristen og moralsk oppseding...”?

få en forståelse av religionen slik den ser ut fra ”innsiden”. Religiøse opplevelser i møte med materialet er derimot ikke ønskelig i denne disiplinen.

Hvordan kan en da forsvare å la opplevelser inngå som en del av det pedagogiske opplegget i et fag som baseres på religionshistorie? Nettopp ved å peke på at det her er snakk om to ulike disipliner, pedagogikk og religionshistorie. Sistnevnte legger det faglige grunnlaget for undervisningsfaget, mens pedagogikk dreier seg om hvordan faget best mulig kan formidles til barna. I religionshistorisk forskning hører ikke opplevelser hjemme, men som basisfag for KRL vil religionshistorie først og fremst være en kunnskapskilde. Hvordan kunnskapen skal formidles, hører inn under pedagogikkens område. Sett fra minoritetenes side vil dessuten et religionsnøytralt utgangspunkt gjøre opplevelser i undervisningen mindre problematisk. Det er trolig ikke opplevelser i seg selv som er problematisk, men opplevelser i et fag med en kristen ramme. Nettopp fordi opplevelsene da vil finne sted innenfor en religionsnøytral ramme, kan det tenkes at redselen for uønsket identitetspåvirkning gjennom indoktrinering eller forkynnelse vil bli mindre.

For øvrig finner Østberg begrepene *objektiv* og *nøytral*, som så ofte brukes for å beskrive religionshistorie, problematiske når det gjelder å beskrive den ønskede undervisningsformen i KRL. Hun foretrekker å bruke begrepene *saklig* og *upartisk*, og hun mener at en saklig undervisning gir rom for opplevelser. En saklig og upartisk undervisning kan dessuten gi både utenfra- og innenfrabeskrivelser av religiøse tradisjoner uten å være forkynnende (1998:245). Siden innenfra-perspektivet i religionshistorie ikke dreier seg om forkynnelse, kan det tenkes at opplevelser i undervisningen ikke vil være like problematisk for minoritetene dersom dette vitenskapsfaget gjøres til basisfag.

Hittil er denne gjennomgangen ment som ett av flere eksempler på hvordan minoritetenes ønsker og krav kan stå i strid med god pedagogikk, og et forsøk på å vise hvordan religionshistorie kan bidra til å imøtekomme minoritetenes ønsker og samtidig ivareta pedagogiske hensyn. Med religionshistorie som basisfag åpnes dessuten mulighetene for ny pedagogisk tenkning. I den forbindelse kan den norske debatten med fordel hente inspirasjon fra den fagdidaktiske diskusjonen i England.

### **5.2.2 Fagmodeller fra England – *the multifaith approach***

England har lang erfaring med problematikken rundt religionsundervisning og har siden etterkrigstiden gjennomgått tre ulike perioder når det gjelder religionspedagogisk tenkning. Fra slutten av krigen dominerte *The 1944 Education Act*, som la vekt på å bygge opp den kristne

moral og å finne tilbake til røttene. Religionsfaget var det eneste obligatoriske faget i skolen og det fungerte som opplæring til den kristne tro. Etter hvert møtte denne tilnærmingen mye motstand fra flere hold, og en ny fenomenologisk undervisningsmodell, som skulle ta hensyn til det religiøse mangfoldet, ble dominerende fra midten av 1970-tallet. Heller ikke denne modellen var tilfredsstillende, da den blant annet ikke tok hensyn til barnas tanke- og følelsesliv og framstilte religionene i et vitenskapelig utenfraperspektiv. Mot slutten av 1980-tallet kom derfor en ny opplæringslov, *The 1988 Education Reform Act*, hvis mål blant annet er å fremme barnas åndelige utvikling (NOU 1995:9, ss. 25-26).

Skolesystemet i England i dag er ikke sentralisert som i Norge, og læreplaner fastsettes kommunalt av komiteer som består av fagfolk og representanter for ulike trossamfunn. Derfor varierer religionsundervisningsmodellene mye fra sted til sted, og i denne nyeste epoken finnes flere ulike tilnærminger til *Religious Education*, som faget heter der. *The multifaith approach* blir særlig benyttet i områder med stort religiøst og kulturelt mangfold (1995:9, s. 26). Robert Jackson og John Hull står bak hver sin undervisningsmodell innenfor denne tilnærmingen, som begge tar hensyn til den flerreligiøse realiteten i samfunnet.

### ***Bridges to Religions***

Robert Jackson tok del i en forskningsgruppe som på bakgrunn av en rekke antropologiske undersøkelser av etniske grupper i Coventry-Birmingham-området utviklet undervisningsmodellen *Bridges to Religions*. Modellen er resultatet av et pedagogisk forskningsprosjekt kalt *the Warwick RE Project*. Til grunn for prosjektet lå flere problemstillinger. Blant annet spurte forskerne seg om religionsundervisning bare handler om å forstå andre. I hvilken grad dreier det seg om å hjelpe barn med å utvikle eget syn og egne trosforestillinger? (Jackson 1997:1)

Ideen bak *Bridges to Religions*-modellen er at religionsundervisningen skal fungere som en bro som kan skape forståelse for de mangfoldige religiøse tradisjoner og skikker i samfunnet, og modellen legger opp til at barna skal lære både *om* og *av* religion. Metoden går ut på at barna møter virkelige mennesker og levende religiøsitet. Undervisningen bygges opp rundt presentasjonen av barn på elevenes egen alder og deres religiøse liv. Barna og deres familier blir presentert som en del av en større religiøs tradisjon, uten at man framstiller disse tradisjonene som faste og uforanderlige størrelser. Elevene lærer om noen utvalgte sider ved den aktuelle religiøse tradisjonen, men man unngår generaliseringer og abstraksjoner. Modellen tar dermed sikte på å motvirke reifiseringen og stereotypiseringen av religioner og kulturer ved å gi elevene et bilde av mangfoldet også innenfor hver enkelt tradisjon. Ved å fange opp

den skiftende karakteren ved religiøse tradisjoner søker den å møte kritikken som ble rettet mot en fenomenologibasert religionsundervisning. Det legges videre vekt på forskjeller så vel som likheter mellom elevenes egne erfaringer og de religiøse barna i fortellingene og deres liv. Gjennom undervisningen skal barna dessuten få en forståelse for hva det betyr å tilhøre en gruppe (1997:116-117, Jackson et al 1994:4-5).

*Bridges to religions*-modellen er ikke ment som en helhetlig undervisningsmal, da den ikke tar sikte på å gjøre rede for hele mangfoldet av religioner og livssyn, men som en av flere komplementære metoder innenfor religionsundervisningen. Den er dessuten ment å benyttes i de tidlige skoleårene, fram til 11-årsalderen.

Modellen representerer en type religionsundervisning som har to sentrale mål. Det ene er å gi barna en forståelse av religioner og livssyn som skiller seg fra deres eget, for på den måten å skape et godt forhold mellom mennesker fra ulike tradisjoner. Det andre er å bidra til at barna, gjennom studiet av tradisjoner som er annerledes enn deres egen, reflekterer over egne forestillinger og holdninger (Jackson 1997:112). Jackson skriver at ”(t)he aim is ... to help children and young people to find their own positions within the key debates about religious plurality” (Jackson 2004:87). I tillegg til å formidle kunnskap om ulike religioner og livssyn tar den med andre ord sikte på å hjelpe barna i deres egen livssynsmessige utvikling. Det er ikke ment å motarbeide hjemmets religiøse eller livssynsmessige oppdragelse, men er et forsøk på å utvide barnas horisont og å stimulere selvstendig tenkning. Ut fra tanken om at alle barn uansett bakgrunn vil måtte forholde seg til annerledestenkende i et pluralistisk samfunn, blir religionsundervisningen vurdert som en egnet arena for en strukturert diskusjon rundt viktige tema angående livsanskuelser og livsførsel (Jackson 1997:114-117, 133).

Jacksons undervisningsmodell er et eksempel på undervisning som springer ut fra en fortolkende tilnærming, det Jackson kaller *interpretive approaches*. Tilnærmingen er seg blant annet bevisst den foranderlige karakteren ved religioner og søker å tydeliggjøre den, og den legger vekt på det individuelle og setter barna i sentrum. En sentral pedagogisk tanke bak tilnærmingen er at barna har mye å lære av hverandre. Metoder i undervisningen bør derfor ifølge Jackson legge opp til at barna får utforske og reflektere over ulike virkelighetsforståelser. Barnas egne erfaringer er en vel så viktig del av innholdet i undervisningen som lærestoffet de får presentert. Det er dessuten viktig for barnas engasjement og motivasjon at undervisningen er knyttet til deres egne spørsmål og funderinger. Med denne tilnærmingen står derfor dialogen i klasserommet sentralt. Dialog mellom elevene og undervisningsmaterialet og elevene

imellom er en viktig del av læringsprosessen. Gjennom dialog og samhandling blir barna oppfordret til å reflektere over egne forestillinger (Jackson 2000:135-141, Jackson 2004:87-89).

### *A Gift to the Child*

John M. Hull har sammen med blant annet Michael Grimmitt utviklet en noe annerledes undervisningsmodell, som de kaller *A Gift to the Child*. Det er resultatet av et utviklingsprosjekt, *Religion in the Service of the Child*<sup>50</sup>, hvis tilnærming til religionsundervisning er tanken om at meningen med undervisningen er å bidra til barnas menneskelige utvikling og oppdragelse. Der andre modeller ser kunnskap om og forståelse for religion som selve målet med undervisningen, ser denne modellen religionskunnskap som et middel og barnas menneskelige utvikling som det endelige målet (Hull 2000:113-114). Prosjektet er en reaksjon på det teamet så på som et overveldende fokus på pensum framfor metode i religionsundervisningen fram til da.

Problemstillingen som ligger til grunn for prosjektet er hvordan en kan undervise barn fra mange ulike religiøse og livssynsmessige tradisjoner så vel som barn uten slik tilhørighet om religion i et sekulært klasserom på en utdanningsmessig forsvarlig måte: "How could religion be presented directly, appealing powerfully to the imagination and the emotions, and yet remain truly educational, and offering educational benefits to all?" (2000:120). Fokuset på barnas utvikling ligger sentralt i prosjektets arbeid og dermed også hensynet til barns rettigheter. Det vil si barns rett til å komme nær "the mystery and beauty of religion" (2000:120) og deres rett til ikke å komme *for* nær. *A Gift to the Child*-modellen legger derfor opp religionsundervisningen i to trinn, der det første ved hjelp av *entering devices* inviterer til nærhet og det andre til distanse ved hjelp av *distancing devices*. *Entering* og *distancing* er teknikker som hjelper med henholdsvis å fange og holde på barnas oppmerksomhet og å skape avstand mellom barna og det religiøse uttrykket. *Entering devices* anbefales fulgt av visse metoder, som å lese en fortelling eller høre på musikk, og etter *distancing devices* er det gunstig å bruke mer deskriptive, objektive og fenomenologiske metoder (2000:120).

*A Gift to the Child*-modellen presenterer en religionsundervisning som med utgangspunkt i et sanselig religiøst uttrykk sentralt for én eller flere religiøse tradisjoner bygges opp gjennom fire stadier. Det første stadiet kaller de *the engagement stage*, som innebærer presentasjonen av det religiøse uttrykket. På dette stadiet fanges elevenes oppmerksomhet før de i

---

<sup>50</sup> Prosjektet het opprinnelig *Religious Education in the Early Years* da det ble startet i 1987, men tittelen ble endret til *Religion in the Service of the Child* i 1989, etter at barnets utvikling ble satt mer i fokus i arbeidet (Hull 2000:114).

det neste stadiet, *the discovery stage*, skal utforske det religiøse uttrykket ved hjelp av de ulike sansene. Barna kommer her nær det religiøse uttrykket ved å se og observere, ta på eller eventuelt lytte. Ved det neste stadiet, *the contextualisation stage*, blir elementet satt i sin rette sammenheng, slik at elevene får et kontekstualisert bilde av det. Nå legger undervisningen opp til distansering ved at forskjellen på å tilhøre en religion og å nærme seg et religiøst uttrykk vektlegges. En presentasjon av et barn som tilhører den aktuelle religiøse tradisjonen, anbefales som ledd i distanseringen. Det siste stadiet er *the reflection stage*, som på ny innebærer utforskning av det religiøse uttrykket, men nå i lys av dets kontekst. Elevene oppfordres her til å stille spørsmål og reflektere over hvilken betydning uttrykkets budskap kan ha i deres eget liv. Det er i denne siste fasen at gavene artikuleres – hva studiet av det religiøse uttrykket har gitt elevene (Grimmitt et al 1991:8-11, Hull 2000:122-123).

Motivasjonen og målet for denne modellen er tanken om at religiøse uttrykk har noe å gi barna. Gavene som undervisningen kan gi barna, oppstår i deres interaksjon med materialet og er ikke nødvendigvis av religiøs art. Hull og Grimmitt lister opp syv områder der undervisningen kan bidra med gaver til barna: kommunikasjon, undring, forestilling/fantasi, empathisering, identifisering, vurdering, tro. Når det gjelder det siste området, skiller de mellom tro for troende barn av den aktuelle tradisjonen og tro for undrende barn generelt. Altså er det her et skille mellom en spesifikk religiøs tro og generell, udefinert tro (Grimmitt et al 1991:13).

*A Gift to the Child*-modellen fokuserer ikke på pensum, men på metode. Liksom Jacksons modell søker den derfor ikke å være et opplegg for en vidtfavnende religionsundervisning, men heller å bidra til barnas emosjonelle, åndelige, moralske og mentale utvikling som én av flere undervisningsmetoder (1991:125). Den passer dessuten best for de minste barna og er ikke egnet som undervisningsmetode på alle klassetrinn. Da modellen ble testet ut i England, fikk den positiv respons fra foreldre. De støttet prosjektet fordi de var trygge på at egen tradisjon ble respektert, samtidig som barna lærte å sympatisere med andres tradisjoner. Hull og Grimmitt er likevel klar over at mange foreldre motsetter seg at deres barn lærer om andre tradisjoner enn sin egen på en slik engasjerende og intim måte (1991:15). Deres erfaring er imidlertid at undervisningen virker identitetsbekreftende og identitetsstyrkende for barna, samtidig som de utvikler toleranse, respekt og nestekjærlighet og til og med begeistring for andres tradisjoner (Hull 2000:121-122).

Modellen møtte også kritikk for å ta elementene ut av deres sammenheng og dermed skape en gal forståelse av dem ved å utforske dem i klasserommet. Hulls svar på slik kritikk er at man ved å legge pedagogiske krav og prinsipper til grunn for undervisningen framfor reli-

gionssamfunnenes egen selvforståelse vil oppnå betydelige utdanningsmessige fordeler (2000:124).

*The multifaith approach*, som både Jacksons og Hulls undervisningsmodeller er eksempler på, har møtt motstand fra flere hold. Spesielt uttrykkes det bekymring for at en slik type religionsundervisning vil bidra til relativisme. Det fryktes at en behandling av ulike religioner side ved side, som likeverdige sannhetskandidater, vil føre til at barna lærer at alt er like sant eller eventuelt usant, og på den måten utvikler en tradisjonsuavhengig religiøsitet. Det hevdes dessuten at denne tilnærmingen fører til en sammenblanding av religioner som ”forurenses” først og fremst kristendommen, men også de andre involverte religionene (Hull 1991). Enkelte kritikere anser det derfor som farlig og oppløsende å blande religioner og kulturer i undervisningen. Jackson tilbakeviser slik kritikk ved for det første å påpeke at det ikke er til å komme utenom at barna vil måtte forholde seg til andre religioner og livssyn som er representert i samfunnet. Tanken om å skjerme barna for påvirkning fra annerledestenkende er med andre ord urealistisk. For det andre tar en pluralistisk religionsundervisning sikte på en upartisk presentasjon av religionene og livssynene. Det vil ikke si at undervisningen formidler at alt er like sant, men innebærer derimot at den ikke tar stilling til sannhetsspørsmålet. Jackson påpeker dessuten at religionsundervisningen ikke er alene om å bidra til å forme barnas identitet. Identiteten utvikles først og fremst i hjemmet, i det sosiale livet for øvrig og også gjennom påvirkning fra mediene (Jackson 1997:122-126).

### 5.3 Nytt faglig grunnlag for KRL?

Minoritetenes bekymringer synes i liten grad å bli tatt hensyn til i den religionspedagogiske debatten, og det kan synes som om mange av minoritetenes konkrete ønsker for undervisningen er uoppnåelige. Kanskje er det fordi de ikke alltid er konsekvente i sin argumentasjon. For eksempel sier HEF at de vil ha både kvalitativ og kvantitativ likestilling av lærestoffet om de ulike religioner og livssyn samtidig som forbundet sier at det er naturlig at kristendommen har en bred plass.<sup>51</sup> IRN på sin side mener at barna skal besøke hverandres trossamfunn eller sam-

---

<sup>51</sup> Jfr. ovenfor, ss. 43, 46

”...ei kristen og moralsk oppseding...”?

lingshus, men sier også at kirkebesøk ikke kan være et kompetansemål fordi det er en fritaksberettiget aktivitet.<sup>52</sup>

Andre grunner kan være at ønskene og behovene spriker minoritetene imellom og innad i de enkelte minoritetene, og at de ofte ikke er forenelige med pedagogiske hensyn. Vi har sett at minoritetenes motstand mot opplevelser i undervisningen ikke lar seg forene med pedagogisk tenkning, der opplevelser anses som sentralt for læringsprosessen. Dessuten kan BFs krav om at personvernet må sikres bedre ved at elevenes religiøse tilhørighet ikke skal synliggjøres, oppleves urimelig fra faglig hold. Fagdidaktikken anser nettopp elevene og deres bakgrunn og forutsetninger som en viktig faktor i planleggingen av undervisningen. Mange vil med andre ord hevde at god undervisning langt på vei er avhengig av at læreren kjenner til elevenes eventuelle religiøse tilhørighet (Sødal 2006:20).

I tillegg til dette påpeker blant annet Sidsel Lied at KRL er skolens og ikke minoritetenes fag, og hun mener at de ikke skal få bestemme hvordan faget skal se ut (Lied 2006:185-186).

Det er uten tvil svært vanskelig å finne en løsning som både oppfyller ønskede mål med undervisningen og samtidig kan godtas av majoriteten så vel som minoritetene. Det er alltid en fare for at ikke alle vil være fornøyde med religionsundervisningen, blant annet fordi den tar for seg et emneområde som for mange er svært sensitivt. Enkelte metoder, som for eksempel opplevelseshemmende aktiviteter som musikk, dans og drama, kommer man ikke utenom dersom man skal ha et pedagogisk forsvarlig fag. Med andre ord er det ikke mulig å tilfredsstille alle og enhver. Likevel kan det tenkes at et religionshistorisk grunnlag og nye pedagogiske modeller for faget kan minske problemene. Fordi dette vil skape en annen ramme for faget enn den som er gjeldende i dag, vil mye av kritikken falle bort siden en stor del av den bunner i den kristne rammen. Med religionshistorie som basisfag vil det dessuten være tydeligere at KRL er skolens og ikke kirkens eller minoritetenes fag.

Ved en revidering av KRL-faget vil det være viktig å etterstrebe en inkluderende, pluralistisk og objektiv undervisning, slik at den tilfredsstiller de menneskerettslige kravene til obligatorisk undervisning. Religionshistorie synes i så måte å være et bedre basisfag enn teologi, fordi en dermed unngår den type interessekonflikt som man kan si eksisterer i dag mellom teologien, som forkynner den kristne lære, og skolen, som skal være en åpen og inklude-

---

<sup>52</sup> Jfr. ovenfor, ss. 54, 55



rende flerkulturell skole. En fortolkende tilnærming, hvis mål er å forberede barna på et liv i et flerreligiøst og flerkulturelt samfunn, kan dessuten være et realistisk og egnet alternativ til dagens religionsundervisning, som fokuserer mye på identitetsutvikling. En endring i basisfag og i fagmodeller er med andre ord en mulig løsning på de menneskerettslige og de pedagogiske problemstillingene knyttet til dagens KRL-fag.

Når det gjelder alternative undervisningsmodeller, kan et skifte i fokus fra innhold og kunnskapstilegnelse til metode og utvikling av ferdigheter være nyttig. Med tanke på at KRL er et relativt lite fag, med bare to undervisningstimer i gjennomsnitt per uke, kan det vise seg vanskelig å skape et pensum som både er tilfredsstillende for alle berørte parter og gjennomførbart i praksis. Som vi har sett, har flere av minoritetene mer eller mindre konkrete tanker om hva de ønsker at barna skal ha tilegnet seg av kunnskaper om deres respektive tradisjoner. BF har svært klare forestillinger om hva som bør formidles om buddhismen på de ulike årstrinnene og har til og med utarbeidet noe som kan ligne på en fagplan, som alene kan fylle et eget fag (BF 1995c). Dersom KRL skulle dekke alle minoritetenes ønsker når det gjelder kunnskapstilegnelse, ville det sprengte rammene for faget. Flyttes derimot fokus fra kunnskapsformidling til utvikling av ferdigheter og holdninger, vil man ikke lenger ha pensum og innhold i sentrum. Det er dessuten stadig viktigere å fremme dialogferdigheter og gode holdninger blant barna, da man ikke lenger kan håpe på å beskytte dem mot pluraliteten og dens ”oppløsende tendenser”. Religionsundervisningen i skolen har en viktig oppgave med å forberede elevene på å leve i og lære av det pluralistiske samfunnet. Begge de omtalte modellene fra England er i så måte, slik jeg ser det, å foretrekke som to blant flere undervisningsopplegg som kan ligge til grunn for et nytt pluralistisk KRL-fag. I det minste kan de være kilder til inspirasjon ved en eventuell revidering av religionsundervisningen i Norge. De er riktignok begge rettet mot de yngste barna, men slik jeg ser det, er også de fleste bekymringer rundt KRL-undervisningen knyttet til barnetrinnet.

Ut fra min kjennskap til minoritetenes ønsker tror jeg en slik endring i perspektiv og tilnærming vil oppleves av dem som en positiv utvikling. Slike fagmodeller vil nok imidlertid være problematisk å akseptere for BF, som for det første ønsker helhetlige framstillinger av hver tradisjon og for det andre ikke ser positivt på dialog i klasserommet. Det vil derfor være viktig å føre en dialog med minoritetene under utformingen av et eventuelt nytt fag. Dette betyr ikke at minoritetene skal få diktere innholdet i faget, men at deres synspunkter tas med i betraktning, noe alle savnet under planleggingen av KRL. Et samarbeid med religions- og livssynssamfunnene som presenteres i undervisningen, er ifølge Jackson viktig for en god re-

”...ei kristen og moralsk oppseding...”?

ligionsundervisning, men han understreker at det er fagfolk som må ha det siste ordet (Jackson 1997:135,140).

Så langt har jeg konsentrert meg om de didaktiske problemene. Når det gjelder det menneskerettslige problemet, vil det være tryggest og best å åpne for fullt fritak, slik Erik Møse også uttrykte i 1997, uansett hvilken tilnærming et eventuelt nytt KRL-fag springer ut fra eller hvilke undervisningsmodeller faget tar i bruk. Opplæringen i den offentlige skolen må i henhold til Norges folkerettslige forpliktelser respektere foreldreretten, som gir foreldre det avgjørende ordet i spørsmål om barnas oppdragelse. I motstanden mot generell fritaksrett har det blitt hevdet at en slik fritaksrett vil undergrave intensjonene med fellesfaget. Min undersøkelse har vist at de fleste er enige om at barna bør få undervisning om de ulike religiøse og livssynsmessige tradisjonene i vårt samfunn og i verden for øvrig. De ønsker med andre ord ikke å holde barna borte fra slik undervisning. Spesielt BF har hevdet at en generell fritaksrett vil bidra til større tillit til skolen og til faget, og et tillitsfullt forhold mellom foreldre og skole er helt sentralt for å få til en god opplæring i skolen. En stor del av motstanden mot KRL ligger i den tvangsfølelsen en begrenset fritaksrett gir. Snarere enn å føre til masseflukt fra religionsundervisningen mener mange at rett til fullt fritak vil kunne fjerne følelsen av tvang og dermed føre til gjensidig tillit mellom foreldre og skole. Dersom et nytt pluralistisk fag utvikles og innføres i skolen, vil full fritaksrett kun være en anerkjennelse av foreldreretten. Behovet for fullt fritak vil derimot trolig være langt mindre enn det er i dag. Dersom fritaksbehovet skulle forbli stort selv etter en revidering av faget, er løsningen likevel ikke å tvinge foreldre til å sende barna sine til uønsket religionsundervisning, men å foreta en ny faglig evaluering av opplæringen.

## 6. Avslutning

Jeg har i denne oppgaven ønsket å sette fokus på minoritetenes bekymringer når det gjelder religionsundervisningen i den offentlige skolen. Gjennom den lange debatten om KRL-faget har minoritetene uttrykt sin kritikk gjennom flere kanaler, både i korrespondanse med regjeringen, i mediene og i egne publikasjoner. Konflikten har vært så alvorlig at den har endt opp i både det norske og det internasjonale rettssystemet. Det synes imidlertid å være liten vilje til å ta hensyn til minoritetenes ønsker, både fra faglig og politisk hold. Professor Tarald Rasmussen sier for eksempel at offentligheten altfor ofte preges ”av usaklige kommentarer fra Human-Etisk Forbund” (Rasmussen 2005:66). Minoritetene tas med andre ord ikke alltid på alvor, og deres kritikk oppleves ofte som urimelig.

Det er likevel nødvendig å innse at det nåværende faget er et problem for mange. Det skal sies at det sannsynligvis er et stort flertall av befolkningen som ikke har noen motforestillinger mot faget, men stort sett er fornøyd med religionsundervisningen i skolen. Men som Rolf Reikvam<sup>53</sup> påpeker, er det uinteressant at et flertall er fornøyd med faget når et stort mindretall ikke er det (Innst. S. nr. 240 (2000-2001):5). Minoritetenes kritikk er for det første rettet mot rammen for og formålet med faget. De opplever at den kristne tradisjonen utgjør fundamentet og rammen for faget, noe som får konsekvenser når det gjelder innholdet. Det hevdes at denne rammen gjør at også undervisningen om andre religioner og livssyn springer ut fra en kristen virkelighetsforståelse. Dessuten synes de at overvekten av kristendomsstoff er for stor, spesielt i de første skoleårene. Når det gjelder metoder og arbeidsmåter i undervisningen, uttrykker minoritetene bekymring for at barna skal bli utsatt for forkynnelse og indoktrinering. Med begrenset adgang til fritak kombinert med opplevelsen av en forkynnende undervisning klager minoritetene over at ulike rettigheter ikke blir ivaretatt.

I kapittel 5 gjorde jeg rede for det jeg anser som hovedproblemene i KRL-debatten. Det første problemet knytter seg til didaktiske vurderinger og dreier seg om hvorvidt religionsundervisningen skal prioritere identitetsutvikling eller dialogferdigheter. Minoritetene mener at det både i formål, innhold og metode har vært for stor vekt på kristen identitetsbygging, og de ønsker større fokus på dialog. Det andre problemet er juridisk og dreier seg om overhol-

---

<sup>53</sup> Rolf Reikvam var SVs representant i kirke-, utdannings- og forskningskomiteen, som behandlet St. meld. nr. 32 (2000-2001).

”...ei kristen og moralsk oppseding...”?

delse av menneskerettigheter som blant annet foreldreretten. Minoritetene hevder at foreldreretten fordrer full fritaksrett, så lenge faget ikke tilfredsstiller kravene til obligatorisk undervisning. Et tredje problem, som jeg ikke har gått spesielt inn på her, handler om grunnlaget for opplæringen i skolen som helhet. Alle minoritetene har store problemer med den kristne formålsparagrafen.

Om ikke minoritetenes klager har blitt tatt særlig hensyn til, er likevel en rekke pedagoger og andre fagfolk engasjert i KRL-saken og ønsker å skape et nytt fag som er bedre tilpasset det pluralistiske samfunnet i Norge og verden i dag. Norske religionspedagoger har rettet blikket mot den fagdidaktiske diskusjonen i England, og et samarbeid mellom blant annet norske og engelske fagfolk på dette området er satt i gang. Etter å ha undersøkt minoritetenes synspunkter, satte jeg fokus på denne diskusjonen rundt religionsundervisning i et pluralistisk samfunn både i Norge og i England. Her er vekten lagt på Østbergs argumentasjon for religionshistorie som basisfag. Med et slikt faggrunnlag vil for eksempel opplevelser i undervisningen trolig ikke lenger være like problematisk for minoritetene, fordi deres barns identitet ikke lenger vil være truet av en kristen tilnærming. Jacksons og Hulls undervisningsmodeller fra England var videre eksempler på undervisning som setter barna i sentrum, og som i stor grad fokuserer på dialog og utvikling av ferdigheter og gode holdninger.

Ut fra denne undersøkelsen har jeg kommet til den oppfatning at man ved å endre det faglige grunnlaget for KRL og tenke nytt når det gjelder det pedagogiske opplegget, vil kunne minske problemene uten at minoritetene får diktere innholdet i religionsundervisningen. Jeg har forsøkt å vise at en ny pedagogisk tilnærming som har som mål at barna skal lære å orientere seg og ta stilling i et pluralistisk samfunn, kan være en mulig løsning på KRL-problematikken. En fagmodell som springer ut fra en slik tilnærming, kan trolig både minoriteter og majoriteten bli fornøyd med. Med religionshistorie som basisfag istedenfor teologi vil dessuten de folkerettslige kravene til obligatorisk undervisning lettere kunne tilfredsstilles. Dermed vil man skape mer trygghet rundt KRL-faget, og behovet for fritak vil trolig minke. Med hensyn til menneskerettighetene tror jeg likevel det vil være best å åpne for foreldrebestemt fritak.

## 6.1 Veien videre

I Kringlebotn Sødals *Religions- og fagdidaktikk* (2006) skriver Hans Hodne følgende: ”flertallet av livssynsminoritetene (har) ikke lenger store innvendinger mot KRL” (Hodne 2006:96).

Denne påstanden synes å være et uttrykk for hvordan forfatteren ønsker at det skal være, heller enn en beskrivelse av realiteten. Etter kontakt<sup>54</sup> med minoritetene i min undersøkelse har jeg funnet ut at faget fortsatt ikke kan aksepteres som et obligatorisk fellesfag, selv om det har blitt gjort forbedringer. Hans Christian Nes sier kort og godt at påstanden ikke stemmer for HEFs vedkommende, mens Karima Solberg, som er koordinator i IRNs KRL-gruppe, sier at de nå er fornøyde med målsetningene for faget, men ikke med stofffordelingen eller prosent-inndelingen av de ulike livssynene. De håper nå at en endring i stat/kirke-forholdet vil kunne føre til endringer i formålsparagrafen og den kvantitative fordelingen av lærestoffet. DMT gir uttrykk for at den faktiske situasjonen har blitt noe bedret på grunn av individuell tilpasning ved enkelte skoler, men at problemene med selve faget, i form av blant annet KRL-planen og formålsparagrafen, består. Jeg har ikke lyktes i å få kontakt med BF, men jeg antar at deres holdning er noenlunde den samme som hos de andre minoritetene, da jeg ikke ser at det har kommet noen løsning på de problemer forbundet har gitt uttrykk for tidligere.

I lys av alle de ulike kravene som stilles og hensynene som må tas, er det kanskje ikke overraskende at konflikten om KRL-faget har vart i så mange år. Minoritetene kjemper for sine rettigheter, mens det fra motsatt hold kjempes for enhetsskolen ut fra hensynet til samfunnets beste. Pedagogikken setter dessuten visse krav til forsvarlig undervisning, som ikke alltid er forenelig med minoritetenes ønsker, mens juridiske forpliktelser er vanskelig å overholde samtidig som man ut fra samfunnshensynet holder fast ved obligatorisk fellesundervisning.

Kanskje vil det snart komme en løsning på en del av problemene, for 2. juni 2006 nedsatte kongen et utvalg som skal vurdere formålet for skole og barnehage. I mandatet for utvalget står det at en av dets oppgaver er å vurdere formålet med opplæringen med særlig fokus på samfunnsutviklingen og det økende mangfoldet og på ”formuleringene knyttet til det kristne verdigrunnlaget”.<sup>55</sup> Videre skal utvalget ”vurdere om dagens formål med opplæringen i tilstrekkelig grad gjenspeiler de krav til en integrerende sosialisering som dagens samfunn har behov for”.<sup>56</sup> Mandatet påpeker at barna må lære å leve i et internasjonalt samfunn, utvikle

---

<sup>54</sup> Kommunikasjon via e-post, sept.-nov. 2006.

<sup>55</sup> Hentet fra [http://www.regjeringen.no/upload/kilde/kd/prm/2006/0018/ddd/word/282613-utvalg\\_formal\\_-mandat.doc](http://www.regjeringen.no/upload/kilde/kd/prm/2006/0018/ddd/word/282613-utvalg_formal_-mandat.doc) (22.02.07)

<sup>56</sup> Hentet fra [http://www.regjeringen.no/upload/kilde/kd/prm/2006/0018/ddd/word/282613-utvalg\\_formal\\_-mandat.doc](http://www.regjeringen.no/upload/kilde/kd/prm/2006/0018/ddd/word/282613-utvalg_formal_-mandat.doc) (22.02.07)

respekt og toleranse, men samtidig utvikle en trygg identitet. På den ene siden må derfor formålet med utdanningen reflektere de grunnleggende verdiene i det norske samfunnet, og på den andre siden ta hensyn til samfunnsendringene. Den pågående diskusjonen rundt hvorvidt en skal skille stat og kirke i Norge og hvorvidt den evangelisk-lutherske lære skal forbli statsreligion vil trolig ha en innvirkning på utvalgets arbeid. Utvalget skal komme med sin rapport innen 1. juni 2007, og det blir spennende å se om en eventuell omformulering av den omstridte formålsparagrafen i norsk skole vil ha noen konsekvens for KRL-faget.

I tillegg til denne pågående vurderingen av formålsparagrafen er KRL-saken nå til behandling i Den europeiske menneskerettighetsdomstolen i Strasbourg, og en avgjørelse derfra vil komme en gang i løpet av første halvdel av 2007. Domstolen skal ta stilling til fritaksspørsmålet, nærmere bestemt ordningen slik den så ut i 1997. For det første skal den vurdere om det strider mot religionsfriheten at staten ikke gir mulighet for fullt fritak fra KRL-faget, og for det andre om ordningen med delvis fritak er ulovlig diskriminering av ikke-kristne. KRL-faget har blitt revidert to ganger siden 1997, men fritaksordningen er i stor grad den samme som før.<sup>57</sup> En eventuell fellende dom i Strasbourg vil derfor kunne føre til at det må åpnes for fullt fritak fra det eksisterende faget.

Selv om det i øyeblikket er dette motstanderne av faget ønsker, er det bare en løsning som vil være tilfredsstillende på kort sikt, også for minoritetene. De har, som vist, gitt uttrykk for at de også ønsker et fellesfag, men et inkluderende sådan. Dessuten er staten forpliktet av andre menneskerettighetskonvensjoner, som barnekonvensjonen og konvensjonen om økonomiske, sosiale og kulturelle rettigheter, som blant annet sier at staten plikter å tilby undervisning ”som utvikler respekt for blant annet kulturer som er forskjellige fra barnets egen, og som leder barnet i retning av forståelse, fred, toleranse og likestilling” (Høstmælingen 2005:244). En endring av fritaksretten vil derfor bare imøtekomme kritikken om brudd på religionsfriheten. Et av statens hovedargumenter mot å gi fullt fritak er jo også at det vil undergrave intensjonene med faget. Målet er å samle elevene i felles undervisning for blant annet å fremme toleranse og respekt. Dersom staten blir dømt, kan det derfor tenkes at den igjen setter i gang et arbeid med å revidere faget i et nytt forsøk på å samle alle elever til felles religionsundervisning. I så fall kan det være klokt, slik jeg har argumenter for her, å hente inspirasjon fra religionsundervisningsprosjektene i England.

---

<sup>57</sup> Det er fortsatt begrenset adgang til fritak. En endring er at foreldre ikke lenger må begrunne søknad om fritak for sine barn.

Dersom staten derimot ikke blir dømt, kan det se ut som om minoritetenes kamp er tapt, da regjeringsadvokaten under høringsrunden i Strasbourg 6. desember 2006 viste liten forståelse for klagerens sak. Saksøkerforeldrene tolker dette som et tegn på at staten ikke på noen måte erkjenner at KRL-faget er problematisk (Bergh 2006).

Året 2007, ti år etter at KRL ble innført, kan med andre ord se ut til å bli et viktig år i fagets historie.

# Kildeliste

## Lover, stortingsdokument, høringsuttalelser osv.

(Dokumentene under påfølgende overskrifter er ordnet kronologisk)

### Lover

*Kongeriget Norges Grundlov, given i Rigsforsamlingen paa Eidsvold den 17de Mai 1814*

*Lov om grunnskolen av 13. juni 1969*

*Lov om grunnskolen av 13. juni 1969 med endringer av 19. juni 1997*

*Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova) av 17. juli 1998*

### Stortingsdokument

*St. meld. nr. 29 (1994-1995) Prinsipper og retningslinjer for 10-årig grunnskole - ny læreplan*

*Innst. S. nr. 15 (1995-1996)*

*St. meld. nr. 14 (1995-1996) Om kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering*

*Innst. S. nr. 103 (1995-1996)*

*Ot. prp. nr. 40 (1995-1996) Endringar i lov 13. juni 1969 nr. 24 om grunnskolen m.m.*

*Innst. O. nr. 56 (1995-1996)*

*Besl. O. nr. 64 (1995-1996)*

*Ot. prp. nr. 36 (1996-1997) Om lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*

*Ot. prp. nr. 38 (1996-1997) Om lov om endringar i lov 13. juni 1969 nr. 24 om grunnskolen m.m.*

*Innst. O. nr. 95 (1996-1997)*

*Besl. O. nr. 110 (1996-1997)*

*Besl. L. nr. 4 (1996-1997)*



---

*Besl. O. nr. 123 (1996-1997)*

*Ot. prp. nr. 46 (1997-1998) Om lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*

*Innst. O. nr. 70 (1997-1998)*

*Besl. O. nr. 68 (1997-1998)*

*St. meld. nr. 32 (2000-2001) Evaluering av faget Kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering*

*Innst. S. nr. 240 (2000-2001)*

*St. meld. nr. 30 (2003-2004) Kultur for læring*

*Innst. S. nr. 268 (2003-2004)*

*Ot. prp. nr. 91 (2004-2005) Om lov om endringer i opplæringslova og friskolelova*

*Innst. O. nr. 104 (2004-2005)*

*Besl. O. nr. 95 (2004-2005)*

## **Utredninger m.m.**

*NOU 1995: 9 Identitet og dialog. Kristendomskunnskap, livssynskunnskap og religionsundervisning.*

*NOU 1995: 12 Opplæring i et flerkulturelt Norge*

*NOU 1995: 18 Ny lovgivning om opplæring*

*Foreldres, elevers og læreres erfaringer med KRL-faget, Norsk Lærerakademi 2000*

*Et fag for enhver smak?, Diaforsk og Høyskolen i Volda 2000*

*FNs menneskerettskomité, henvendelse nr. 1155/2003*

## **Læreplaner, forskrifter, rundskriv m.m.**

*Mønsterplan for grunnskolen 1974. (M74)*

*Heim – kyrkje – skole. Plan for samarbeid, 1984, J. W. Eide Forlag, Bergen*

*Mønsterplan for grunnskolen 1987. (M87)*

*Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen 1996. (L97)*

*Veiledning L97. Kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering 1997*

*KRL-boka. Kristendoms-, religions- og livssynskunnskap. Læreplan for den 10-årige grunnskolen, Læringssenteret 2002*

*KRL-boka 2005. Kristendoms-, religions- og livssynskunnskap, Utdanningsdirektoratet 2005*

*Rundskriv F-13/04 "Kunnskapsløftet" (Utdannings- og forskningsdepartementet) 2006*

## Høringsuttalelser m.m.

(Dokumentene er ordnet alfabetisk)

Aksjon livssynsfrihet i skolen 1997, *Norge og menneskerettighetene: Ikke alltid best i klassen! Hvitbok fra høring om menneskerettighetene og det nye kristendomsfaget i grunnskolen*

### BF

1995a, *Buddhistforbundets høringsuttalelse om NOU 1995:9 "Identitet og dialog. Kristendoms-kunnskap, livssynskunnskap og religionsundervisning", 28.09.95*

1995b, brev til Kirke-, utdannings- og forskningskomiteen, 14.10.95

1995c, *Buddhistforbundets innspill til læreplan for et utvidet kristendomsfag, 12.11.95*

1995d, *Buddhistforbundets høringsuttalelse om NOU 1995:18 "Ny lovgivning om opplæring", 14.11.95*

1995e, *Vedr. St meld nr 14 (1995-96) Om kristendoms-kunnskap med religions- og livssynsorientering, 06.12.95*

1996a, *Merknader til Ot. prp. nr. 40 – pkt.2.3 – spørsmål om fritak i det nye faget kristendoms-kunnskap med religions- og livssynsorientering, 19.04.96*

1996b, *Vurdering av Liv Sødal Alfsen: Fortell meg mer 2, elevbok og ressursbok for læreren, Aschehoug forlag, 03.08.96*

2000, *Uttalelse fra Buddhistforbundet om forslag til endringer i lov av 17. juni 1998 nr. 61 om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova), 18.02.00*

2001, *Brev av 7. januar 2001 fra Buddhistforbundet*

### DMT

1995, *Høringssvar til NOU nr. 9. 1995, Identitet og dialog: kristendoms-kunnskap, livssynskunnskap og religionsundervisning, 14.09.95*

2001, *Brev av 4. januar 2001 fra Det Mosaiske Trossamfund*

### HEF

- 1995a, *Høringsuttalelse fra Human-Etisk Forbund om NOU 1995: 9 Identitet og dialog. Kristendoms-kunnskap, livssynskunnskap og religionsundervisning*, 04.09.95
- 1995b, *Human-Etisk Forbunds høringsuttalelse om Læreplan et utvidet kristendoms-fag*, 13.09.95
- 1995c, *Høringsuttalelse fra Human-Etisk Forbund om NOU 1995: 18 Ny lovgivning om opplæring "...og for øvrig kan man gjøre som man vil"*, 14.11.95
- 2000, *Brev av 11. desember fra Human-Etisk Forbund*
- 2001a, *Brev av 31. januar fra Human-Etisk Forbund*
- 2001b, *Dissens til læreplangruppas høringsutkast til revidert KRL-plan*, 02.11.01
- 2002, *Høringsuttalelse til revidering av læreplan for KRL-faget*, 31.01.02
- 2005a, *Høringssvar: Forslag til endringer i opplæringsloven og friskoleloven*, 10.03.05
- 2005b, *Høringsuttalelse: Ny fagplan for KRL-faget*, 24.05.05
- 2005c, *Skolen – forbundets viktigste arbeidsfelt. Skoleutvalgets utredning*
- 2005d, *Partsforklaring til EMD – Human-Etisk Forbund v/ fagsjef Bente Sandvig (datering usikker)*

#### IRN

- 1995, *Høringsuttalelse vedrørende NOU 1995: 9 Identitet og dialog: kristendoms-kunnskap, livssynskunnskap og religionsundervisning*, 28.09.95
- 2001a, *Brev av 5. januar 2001 fra Islamsk Råd Norge*
- 2001b, *Uttalelse vedrørende Stortingsmelding nr. 32: Evaluering av faget Kristendoms-kunnskap med religions- og livssynsorientering*, 08.05.01
- 2005a, *IRNs svar på høring - forslag til endringer i opplæringsloven og friskoleloven (datering usikker)*
- 2005b, *Høringsuttalelse fra Islamsk Råd Norge om læreplanen for Kristendoms-, religions- og livssynskunnskap*, 29.05.05

## Andre kilder

(Dokumentene under er ordnet alfabetisk)

## Internettkilder

Bostad-utvalgets mandat, "Mandat for utvalget for gjennomgang av formålet med opplæringen og formål for barnehagen",

[http://www.regjeringen.no/upload/kilde/kd/prm/2006/0018/ddd/word/282613-utvalg\\_formal\\_-mandat.doc](http://www.regjeringen.no/upload/kilde/kd/prm/2006/0018/ddd/word/282613-utvalg_formal_-mandat.doc) (22.02.07)

FNs konvensjon om sivile og politiske rettigheter,

<http://www.ohchr.org/english/law/ccpr.htm> (08.03.07)

FNs menneskerettskomité's generelle kommentar om religionsfrihet,

[http://www.unhchr.ch/tbs/doc.nsf/\(Symbol\)/9a30112c27d1167cc12563ed004d8f15?Opendocument](http://www.unhchr.ch/tbs/doc.nsf/(Symbol)/9a30112c27d1167cc12563ed004d8f15?Opendocument) (07.02.07)

FNs menneskerettskomité's uttalelse i KRL-saken,

<http://odin.dep.no/kd/norsk/aktuelt/pressesenter/pressem/045071-990398/dok-bn.html> (07.02.07) og

<http://www.humanrights.uio.no/omenheten/nytt/aktuelt/lerivag.pdf> (pdf-fil) (07.02.07)

Grunnloven, <http://www.lovdato.no/all/tl-18140517-000-002.html#2> (07.02.07)

Oslo-koalisjonen, *The Oslo Coalition on Freedom of Religion or Belief*,

<http://www.oslocoalition.org/index.html> (07.02.07), *Teaching for Tolerance and Freedom of Religion or Belief*,

[http://www.oslocoalition.org/html/project\\_school\\_education/index.html](http://www.oslocoalition.org/html/project_school_education/index.html) (07.02.07)

Statistisk sentralbyrås oversikt over medlemmer i tros- og livssynssamfunn utenfor Den norske kirke, 1990-2004: <http://www.ssb.no/aarbok/tab/tab-245.html> (07.02.07) og

<http://www.ssb.no/emner/07/02/10/trosamf/tab-2004-10-21-01.html> (08.03.07),

2005-2006: <http://www.ssb.no/trosamf/tab-2006-12-18-01.html> (07.02.07)

## Avis- og nettartikler

Bergh, Kirsti 2006, "KRL: -Dommerne opptatt av fagets praksis", i *Fri Tanke*, 06.12.06,

[http://www.fritanke.no/NYHETER/KRL\\_Dommerne\\_opptatt\\_av\\_fagets\\_praksis/](http://www.fritanke.no/NYHETER/KRL_Dommerne_opptatt_av_fagets_praksis/) (07.02.07)

Gran, Even 2006, "Statens blånektning er frustrerende", i *Fri Tanke*, 11.12.06,

[http://www.fritanke.no/NYHETER/Statens\\_blanektning\\_er\\_frustrerende/](http://www.fritanke.no/NYHETER/Statens_blanektning_er_frustrerende/) (07.02.07)

- Gule, Lars 2005, "Hva skjer med KRL?", i *Dagbladet* 21.06.05
- Høstmælingen, Njål 2004, "KRL-faget krenker menneskerettighetene", i *Dagbladet*, 18.11.04, <http://www.dagbladet.no/kultur/2004/11/18/414889.html> (07.02.07)
- Nes, Hans Christian 2005, "Kunnskapsfag? Ja takk!", i *Dagsavisen* 18.01.05
- Nielsen, Andreas 2005, "Vil styrke islam i grunnskolen", i *Dagsavisen* 30.05.05
- Plesner, Ingvill Thorson (red.) 2001, "Religious Education in Pluralistic Societies – Aims and Challenges", The Oslo Coalition on Freedom of Religion or Belief, [http://www.oslocoalition.org/html/project\\_school\\_education/religious\\_education\\_in\\_pluralistic.html](http://www.oslocoalition.org/html/project_school_education/religious_education_in_pluralistic.html) (07.02.07)
- Rimehaug, Erling 2006, "Mange dommerspørsmål om KRL", i *Vårt Land*, 06.12.06, <http://www.vl.no/apps/pbcs.dll/article?AID=/20061206/ARTIKLER/61206011/1003> (07.02.07)
- Røssum, Eystein 2006, "Spurte og grov om religionsfaget", i *Bergens Tidende*, 07.12.06, <http://www.bt.no/innenriks/article321487.ece> (07.02.07)
- Sandvig, Bente og Hans Christian Nes 2001, "Et nytt fag for tro og livssyn?", i *Dagbladet* 25.04.01, <http://www.dagbladet.no/kultur/2001/04/25/254046.html> (07.02.07)
- Solberg, Karima 2005, "KRL en stor selvmotsigelse", på [www.islam.no](http://www.islam.no), 24.02.05, <http://www.islam.no/newsite/content/default.asp?Action=Article&nTopPage=2&nPage=4&nATID=310> (02.03.07)

## Litteratur

- Afdal, Geir, Elisabeth Haakedal og Heid Leganger-Krogstad 1997, *Tro, livstolkning og tradisjon. Innføring i kontekstuell religionsdidaktikk*, Tano Aschehoug, Oslo
- Asheim, Ivar 1976, *Religionspedagogikk. En innføring*, Universitetsforlaget, Oslo
- Austad, Torleiv 1981, "Kirkekampen – et intermesso?", i Lundby og Montgomery 1981:20-35
- Barrat, Margaret og Jo Price 1996, "Meeting Christians", hefte i serien *Bridges to Religions. The Warwick RE Project*, Heinemann Educational Publishers, Oxford
- Berger, Peter L. 1999, "The Desecularization of the World. A Global Overview", i Peter L. Berger (red.), *The Desecularization of the World. Resurgent Religion and World Politics*, Ethics and Public Policy Center, Washington D.C., ss. 1-18
- Blom, Kari og Knut Helle 1990, *Historie – Hva, hvordan, hvorfor? Fagdidaktisk innføring*, Historisk institutt, Universitetet i Bergen
- Borgen, Peder (red.) 1979, *Religiøs pluralisme i bibelsk tid og i Norge i dag*, Tapir Forlag, Trondheim

- Bouras, Mohammed 1996, "Islams plass i skolen", i Lingås og London 1996:62-70
- Brekke, Torkel 2002, *Gud i norsk politikk. Religion og politisk makt*, Pax Forlag, Oslo
- Bruvik, Jan Olav (red.) 1985, *Hva er skolens mål? 12 bidrag til debatten om grunnskolens formålsparagraf*, NKS-Forlaget, Oslo
- Dyrstad, Kristin Husby 2000, *Opplevelse i skyggen av kunnskapens tre?*, hovedfagsoppgave i pedagogikk, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo
- Eidberg, Peder A. 1982, "Norske frikirker og religionsfriheten - historisk og aktuelt", i Dagfinn Rian (red.), *Religionsfrihet og toleranse i norsk samfunn og skole*, Tapir Forlag, Trondheim, ss. 49-70
- Fisknes, Ole Herman 1982, "Problemet med religionsfrihet i norsk og internasjonal rett", i Dagfinn Rian (red.), *Religionsfrihet og toleranse i norsk samfunn og skole*, Tapir Forlag, Trondheim, ss. 11-25
- Frøstrup, Anne Cathrine 1981, *Kristen formålsparagraf – en menneskerettighet å få slippe?*, Universitetsforlaget, Oslo
- Gravem, Peder
- 2004a, "Majoritetens tapte ære?", i Kjell Olav Sannes, Harald Hegstad, Gunnar Heiene og Svein Olaf Thorbjørnsen (red.), *Etikk, tro og pluralisme. Festskrift til Lars Østnor*, Fagbokforlaget, Bergen
- 2004b, *KRL – et fag for alle?*, Oplandske Bokforlag, Vallset
- 2005a, "Religions- og livssynsundervisning i skolen innenfor rammene av menneskerettighetene", i *Norsk Teologisk Tidsskrift* nr. 2/2005, Universitetsforlaget, Oslo, ss. 67-89
- 2005b, "KRL-faget etter uttalelsen fra FNs menneskerettighetskomité", i *Nordisk tidsskrift for menneskerettigheter*, vol. 23 nr. 4, Universitetsforlaget, Oslo, ss. 406-424
- 2006, "KRL-faget og menneskerettighetene – et bidrag til en tverrfaglig debatt", i *Norsk Teologisk Tidsskrift* nr. 1/2006, Universitetsforlaget, Oslo, ss. 47-61
- Grimmitt, Michael (red.) 2000, *Pedagogies of Religious Education. Case Studies in the Research and Development of Good Pedagogic Practice in RE*, McCrimmons, Essex
- Grimmitt, Michael, Julie Grove, John M. Hull og Louise Spencer 1991, *A Gift to the Child. Religious Education in the Primary School*, Simon & Schuster Education, London
- Haga, Øyvind Bondevik 2000, *Identitet og dialog eller forvirring og religionsblanding? : en religionspedagogisk analyse av de problemene elever og foreldre opplever i møte med KRL-faget*, hovedfagsoppgave i kristendomskunnskap, Det teologiske menighetsfakultet, Universitetet i Oslo

---

Hagesæther, Gunnhild, Signe Sandsmark og Dag-Askild Bleka, 2000, *Foreldres, elevers og læreres erfaringer med KRL-faget*, NLA-Forlaget, Bergen

Haakedal, Elisabeth 1995, "Religionspedagogikkens tverrfaglighet: tilbakeblikk, status og muligheter", i Heid Leganger-Krogstad og Elisabeth Haakedal (red.), *Religiøse og pedagogiske idealer*, KULTs skriftserie nr. 42, Norges forskningsråd, Oslo

Henriksen, Jan Olav og Otto Krogseth (red.) 2001 *Pluralisme og identitet*, Gyldendal Norsk Forlag AS, Oslo

Hiim, Hilde og Else Hippe 1998, *Læring gjennom opplevelse, forståelse og handling. En studiebok i didaktikk*, Universitetsforlaget, Oslo

Hjelde, Sigurd

1991, ""...i samsvar med den evangelisk-lutherske lære". Religions- og livssynsundervisningen i norsk skole i dag", i *Kirke og Kultur* 1/1991, Universitetsforlaget, Oslo, ss. 73-84

2001, "Mellom sekularisering og kristianisering - forholdet skole-kirke i Norge i etterkrigstiden", i Jens Holger Schjørring (red.): *Nordiske folkekirker i opbrud. National identitet og international nyorientering efter 1945*, Aarhus Universitetsforlag, Aarhus, ss. 340-351.

Hull, John M.

1984, *Studies in Religion and Education*, The Falmer Press, London

1991, "Mishmash. Religious Education in Multi-Cultural Britain. A Study in Metaphor", *Birmingham Papers in Religious Education* nr. 3, Birmingham University School of Education og Christian Education Movement, Birmingham

1996, "A Gift to the Child: A New Pedagogy for Teaching Religion to Young Children", i *Religious Education*, vol. 91 nr. 2, Religious Education Association, New Haven, ss. 172-188

2000, "Religion in the Service of the Child Project: The Gift Approach to Religious Education", i *Grimmitt* 2000:112-129

Høstmælingen, Njål 2005, "For sterk trospåvirkning: norsk kristendomsundervisning i strid med menneskerettighetene", i *Norsk Teologisk Tidsskrift* nr. 4/2005, Universitetsforlaget, Oslo, ss. 232-252

Imsen, Gunn 2006, *Læreren verden. Innføring i generell didaktikk*, Universitetsforlaget, Oslo

Jackson, Robert

1997, *Religious Education. An interpretive approach*, Hodder & Stoughton, London

- 2000, "The Warwick Religious Education Project: The Interpretive Approach to Religious Education", i *Grimmitt* 2000:130-152
- 2004, *Rethinking Religious Education and Plurality*, RoutledgeFalmer, London
- Jackson, Robert og Ursula McKenna (red.) 2005, *Intercultural Education and Religious Plurality*, Oslo Coalition Occasional Papers, The Oslo Coalition on Freedom of Religion or Belief, Oslo
- Jackson, Robert, Margaret Barratt og Judith Everington 1994, *Bridges to Religions. The Warwick RE Project*, Heinemann Educational Publishers, Oxford
- Johannessen, Kai Ingolf og Per Magne Aadnanes 2000, "Kap. 2. Det Mosaiske Trossamfund", i *Et fag for enhver smak?: en evaluering av KRL-faget*, Diaforsk, Oslo, Delrapport II ss. 7-15
- Joner, Tone Bergli 1985, *Tvang til barnetro?*, Universitetsforlaget, Oslo
- Leirvik, Oddbjørn
- 1996, "Minoriteter, stat og kyrkje", i Lingås og London 1996:98-114
- 2001, *Religionsdialog på norsk*, Pax Forlag, Oslo
- Lied, Sidsel 2006, "Norsk religionspedagogisk forskning 1985-2005", i *Norsk Teologisk Tidsskrift* nr.3/2006, Universitetsforlaget, Oslo, ss. 163-195
- Lingås, Lars Gunnar og Liv London (red.) 1996, *Likhet eller likeverd? En kritikk av det nye kristendomsfaget i grunnskolen*, Humanist Forlag AS, Oslo
- Lothe, Egil
- 1996, "Forutsetninger for et felles fag", i Lingås og London 1996:134-152
- 1999, "Buddhistforbundet", i *Buddhismen i Norge* nr. 3, Buddhistforbundet, ss. 4-6
- Lundby, Knut og Ingun Montgomery (red.) 1981, *Statskirke i etterkrigssamfunn. Kirkehistoriske og sosiologiske synspunkter på Den norske kirke etter 1945*, Universitetsforlaget, Oslo
- Melchior, Michael
- 1996, "Forord", i Lingås og London 1996:7-11
- 1997, "Åpning av høringen", i *Aksjon livssynsfrihet i skolen* 1997:6-9
- Mogstad, Sverre Dag
- 1990, *Fag og fortelling. Didaktikk til kristendomsundervisningen*, Universitetsforlaget, Oslo



- 
- 1999, *Fag, identitet og fortelling. Didaktikk til kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering*, Universitetsforlaget, Oslo (3. utgave av Mogstad 1990)
- Møse, Erik 1997, "Fritak for undervisning i faget kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering. Forholdet til Norges folkerettslige forpliktelser", vedlegg til *Ot. prp. nr. 38 (1996-1997) Om lov om endringer i lov 13. juni 1969 nr. 24 om grunnskolen m.m.*
- Plesner, Ingvill Thorson
- 1998, "*Frihet eller fellesskap*"? – *Et liberalt og et sosialdemokratisk dilemma*, hovedfagsoppgave i sosiologi, Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi, Universitetet i Oslo
- 1999, "Hvem bestemmer barnets beste?", i *Mennesker og rettigheter*, nr. 2/1999, Universitetsforlaget og Institutt for menneskerettigheter, Oslo, ss. 148-156
- 2000, "KRL-faget: Prosess og produkt", i *Religion og livssyn* nr. 3/2000, Religionslærerforeningen i Norge, Oslo, ss. 7-16
- Rasmussen, Tarald 2005, "Religionsfaget i skolen", leder i *Norsk Teologisk Tidsskrift*, nr. 2/2005, Universitetsforlaget, Oslo, ss. 65-66
- Rian, Dagfinn (red)
- 1998, *Religion i en verden i endring. Religionsvitenskapens bidrag til religionsundervisningen i skolen*, Tapir Forlag, Trondheim
- 1999, *Verdensreligioner i undervisningen*, Universitetsforlaget, Oslo
- Sandvig, Bente 1996, "Fra katekisme til livssynsmangfold", i Lingås og London 1996:24-61
- Schouborg, Else Marie, Henning Torben Nørhøj og Knud Munksgaard 1982, *Oplevelse og pædagogik*, Jul. Gjellerup Forlagsaktieselskab, København
- Skeie, Geir 1998, *En kulturbevisst religionspedagogikk*, Dr. art. avhandling, Institutt for religionsvitenskap, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim
- Stabell-Kulø, Arnt 2005, *Religioner i klasserommet. Innføring i religionsdidaktikk*, Fagbokforlaget, Bergen
- Sødal, Helje Kringlebotn (red), Ruth Danielsen, Levi Geir Eidhamar, Hans Hodne, Geir Skeie og Geir Winje 2006, *Religions- og livssynsdidaktikk. En innføring*, Høyskoleforlaget, Kristiansand
- Vogt, Kari
- 1995, *Kommet for å bli. Islam i Vest-Europa*, J. W. Cappelens Forlag AS, Oslo
- 2000, *Islam på norsk. Moskeer og islamske organisasjoner i Norge*, J. W. Cappelens Forlag AS, Oslo

Øisang, Torleif 1953, *Fra almueskole til enhetsskole*, Arbeidernes Opplysningsforbund, Oslo

Østberg, Sissel

1992, *Koranen, Bibelen eller mønsterplanen?*, Cappelen, Oslo

1996, "Religions- og livssynsundervisning i den flerkulturelle skole", i Lingås og London 1996:71-89

1998, "Religionshistorie og religionsdidaktikk", i Inger Marie Ruud og Sigurd Hjelde (red.), *Enhet i mangfold?*, Tano Aschehoug, Oslo, ss. 239-261

2003, *Muslim i Norge*, Universitetsforlaget, Oslo

Øvrebø, Anine Bremer 1998, *Identitet eller dialog? En presentasjon av diskusjonen omkring grunnskolens innføring av faget kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering*, hovedfagsoppgave i religionshistorie, Institutt for kulturstudier, Universitetet i Oslo